



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Isabel Antunes de Sousa

**Inventário sobre o Conhecimento que
Pais/ Prestadores de Cuidados detêm
acerca do Desenvolvimento da Linguagem
Faixas Etárias dos 3 e 4 Anos**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Isabel Antunes de Sousa

**Inventário sobre o Conhecimento que
Pais/ Prestadores de Cuidados detêm
acerca do Desenvolvimento da Linguagem
Faixas Etárias dos 3 e 4 Anos**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Intervenção Educativa Precoce

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Maria Serrano
e da
Professora Doutora Inês Pereira Silva Cunha de Sousa

Outubro de 2010

DECLARAÇÃO

Ana Isabel Antunes de Sousa

Endereço electrónico: anasousa.tf@gmail.com Telefone: 963568887

Número do Bilhete de Identidade: 12139837

Título dissertação □/tese □

**Inventário sobre o Conhecimento que Pais/ Prestadores de Cuidados detêm
acerca do Desenvolvimento da Linguagem**

Faixas Etárias dos 3 e 4 Anos

Orientadoras:

Professora Doutora Ana Maria Serrano

Professora Doutora Inês Pereira Silva Cunha de Sousa

Ano de conclusão: 2010

Designação do Mestrado:

Mestrado em Educação Especial – Intervenção Educativa Precoce

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE
QUALQUER PARTE DESTA TESE/TRABALHO

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Esta Dissertação representa o resultado de extensas horas de estudo, reflexão e trabalho durante as diversas etapas que a constituíram. Representa, também, o culminar de um objectivo académico a que me propus e que não seria possível sem o contributo de um número considerável de pessoas. Por essa razão, aproveito para expressar os meus sinceros agradecimentos:

À minha amiga Ana Filipa Santos, pelo apoio, pela dedicação e capacidade de trabalho, pela partilha de sucessos e de frustrações e, principalmente, pela amizade!

À Dr.^a Ana Maria Serrano, professora e orientadora, pela sua vasta experiência, pelo seu amor genuíno e contagiante pela Intervenção Precoce, pela capacidade que tem de simplificar tudo aquilo que nós complicamos, por acreditar sempre nos nossos projectos e por nos incentivar a avançar!

À Dr.^a Inês Sousa, pela simplicidade com que encara a estatística e tudo o que ela envolve. Pela orientação, pela disponibilidade e pelas críticas construtivas que sempre nos fez!

Às instituições, jardins-de-infância e pré-escolas que amavelmente colaboraram com este estudo e principalmente às Educadoras que nelas trabalham, por se disponibilizarem na distribuição, incentivo dos pais ao preenchimento e recolha dos Inventários preenchidos;

A todas as famílias que colaboraram neste estudo ao preencherem o Inventário;

Às famílias que confiam no meu trabalho e a todos os meninos que me ensinam, diariamente, que é possível lutar contra as dificuldades e vencer barreiras, muitas vezes, de forma inexplicável.

Aos meus amigos de longa data e de sempre, que foram perguntando pelo trabalho e incentivando a um fim rápido. Ao Pedro pela ajuda “técnica” e ao André pelo incentivo, pela companhia e descontração total durante o ano curricular.

À minha família, aos meus pais e irmã, pelo apoio incondicional desde sempre; pela paciência e amor com que sempre estiverem presentes, pela sensatez com que sempre me ajudam. Obrigada por estarem presentes e por contribuírem para a construção dos valores que me definem como pessoa. Obrigada por sempre me terem ensinado que desistir não é uma opção e por serem, para mim, um exemplo!

E por fim ao Manolo, pela companhia nas muitas tardes e noites de trabalho. Apesar de já não estar entre nós fez parte da minha vida...

RESUMO

No âmbito da Intervenção Precoce (IP) a importância dos contextos naturais para o desenvolvimento e intervenção da criança assume uma dimensão fulcral valorizando, por conseguinte, o envolvimento e participação activa da família em todos os momentos do processo de intervenção.

Assim, esta tese teve como objectivo perceber o conhecimento dos pais/ prestadores de cuidados acerca do desenvolvimento da linguagem, considerando a importância e influência que estes têm nesse desenvolvimento. Para essa finalidade foi construído um Inventário.

O Inventário foi elaborado para as faixas etárias dos 3 e 4 anos com base nos comportamentos linguísticos que as crianças adoptam nessas idades e que estão descritos na bibliografia consultada.

O presente trabalho constitui a análise dos Inventários das faixas etárias dos 3 e 4 anos, tendo sido este aplicado a respectivas amostras de conveniências de 123 e 134 pais/ prestadores de cuidados dos concelhos de Anadia, Espinho, Gondomar, Maia, Porto e Valongo.

Verificou-se, com este estudo, que na faixa etária dos 3 anos, os pais/ prestadores de cuidados valorizam, de forma mais significativa, em termos de desenvolvimento linguístico, a área da Morfossintaxe enquanto que na faixa etária dos 4 anos a área linguística mais valorizada é a Semântica. Os comportamentos linguísticos que valorizam menos estão relacionados com a Metalinguagem, aos 3 anos, e com a Fonologia, aos 4 anos.

Considera-se que o aumento do conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem, associado a um papel mais activo por parte dos pais, reflectir-se-á numa futura redução da ocorrência de perturbações na área da comunicação, fala e/ ou linguagem.

Concluimos que os resultados obtidos indicam a necessidade de construção e aferição para a população portuguesa, de um Teste de Rastreio para Problemas de Desenvolvimento da Linguagem acessível e direccionado a pais/ prestadores de cuidados, de forma a atribuir-lhes um papel activo no despiste precoce e na avaliação de problemas de desenvolvimento de linguagem das suas crianças.

ABSTRACT

In what Early Intervention is concerned, the importance of natural contexts for child learning and development assumes an essential dimension, which consequently values the active involvement and participation of the family in all the different moments of the intervention process.

So the goal of this dissertation was to understand the knowledge of parents/caregivers about Language Development, considering the importance, as well as the influence that they play in this process. For this purpose, a Survey of Language Development was developed.

This Survey was created for the age groups of three and four-year-olds, having in mind the linguistic behaviors that children within these ages have, which are described in the bibliography.

Thus, this dissertation is the analysis of the Surveys considering the three and four year old age groups. It has been applied to 123 and 134 parents/caregivers from the areas of Anadia, Espinho, Gondomar, Maia, Porto and Valongo.

With this work, it was possible to find that in the three years old age group, the Morphosyntax area is significantly valued by parents and caregivers, in what the linguistic development is concerned. But the same research showed that in the four years old age group, parents and caregivers value a different area: Semantics. The linguistic behaviors that these individuals value less in the three years old age group are related to Metalanguage and in the four years old age group with Phonology.

It is considered that the increase of knowledge about language development, associated with a more active role by parents will reflect in a future reduction in the occurrence of disturbances in communication, speech and/ or language.

We are able to conclude that the results indicate the need for the construction and elaboration of a Screening Test for Language Development Problems for the Portuguese population, accessible and targeted to parents and caregivers, giving them an active role in early screening, as well as in the assessment of the language development problems of their children.

ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
ÍNDICE DE QUADROS.....	xiv
Capítulo I	17
Introdução	17
1. Formulação do Problema	20
2. Objectivos do Estudo.....	21
3. Limitações e Delimitações	21
4. Operacionalização e definição de temas	22
Capítulo II	25
Revisão da Literatura	25
1. Importância da IP	26
2. Desenvolvimento da Criança	27
3. Modelos Explicativos de Desenvolvimento	31
4. Práticas Centradas na Família	35
4.1. Abordagem Sistémica	35
4.2. Modelo de Apoio Social Centrado na Família	37
4.2.1. Modelo de Primeira Geração	38
4.2.2. Modelo de 2ª Geração	39
4.2.3. Modelo de 3ª Geração	43
5. A Importância do Contexto Natural	45
6. A Importância do <i>Scaffolding</i> na Aprendizagem.....	48
7. Desenvolvimento da Linguagem.....	51

a. Faixas etárias dos 3 e 4 anos	54
8. Avaliação da Criança Centrada na Família	57
9. Avaliação da Linguagem em IP	59
a. Importância da Identificação Precoce dos Problemas de Linguagem	60
b. Problemas do Desenvolvimento da Linguagem	60
Capítulo III	65
Metodologia	65
1. Desenho da Investigação	66
2. População e Amostra	67
3. Apresentação do Inventário sobre o Conhecimento que os Pais/ Prestadores de Cuidados detêm acerca do Desenvolvimento da Linguagem	68
3.1. Objectivos do Instrumento	68
3.2. Descrição do Instrumento	68
3.3. Vantagens e Limitações do Inventário	69
4. Procedimentos	70
Capítulo IV	73
Apresentação e Análise dos Resultados	73
1. Análise Descritiva	74
2. Caracterização Sócio-Demográfica da Amostra	75
2.1. Faixa etária dos 3 anos	76
2.2. Faixa etária dos 4 anos	80
3. Apresentação dos Resultados	86
3.1. Faixa etária dos 3 anos	86

3.1.1. Qualidades Psicométricas do Inventário sobre o Conhecimento que os Pais/ Prestadores de Cuidados detêm acerca do Desenvolvimento da Linguagem.....	89
a. Fidelidade.....	89
b. Sensibilidade	91
c. Validade	96
3.2. Faixa etária dos 4 anos.....	97
3.2.1. Qualidades Psicométricas do Inventário sobre o Conhecimento que os Pais/ Prestadores de Cuidados detêm acerca do Desenvolvimento da Linguagem.....	102
a. Fidelidade.....	102
b. Sensibilidade	104
c. Validade	108
Capítulo V	111
Discussão dos Resultados.....	111
Capítulo VI	117
Conclusão	117
Bibliografia	121
Anexos.....	131
Anexo 1	133
Inventário sobre o Conhecimento que os Pais/ Prestadores de Cuidados detêm Acerca do Desenvolvimento da Linguagem	133
Anexo 2	143
Pedido de Colaboração aos Jardins-de-Infância.....	143
Anexo 3	147

Formulário de Consentimento para Encarregados de Educação	147
Anexo 4	151
Formulário Informativo para Educadores	151
Anexo 5	155
Localização das Escolas que Colaboraram no Estudo	155
Anexo 6	159
Codificação das Actividades Profissionais	159

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Desenvolvimento do cérebro humano.	27
Figura 2 - Diferenças no Crescimento do Vocabulário.....	29
Figura 3 - Modelo da Ecologia de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner.	34
Figura 4 - Enquadramento conceptual do sistema familiar.	36
Figura 5 - Componentes fundamentais das práticas centradas na família.	39
Figura 6 - Componentes-chave de um Programa de IP Centrado na Família.	42
Figura 7 - Principais componentes do modelo de Intervenção Precoce de “terceira geração”.....	43
Figura 8 - Três fontes principais de oportunidades de aprendizagem da criança.	46
Figura 9 - Distribuição da amostra da faixa etária dos 3 anos relativamente à idade (em meses).	77
Figura 10 - Distribuição da amostra (da faixa etária dos 3 anos) relativamente à idade dos Pais/Prestadores de cuidados.....	78
Figura 11 - Distribuição da amostra (da faixa etária dos 3 anos) relativamente à escolaridade dos Pais/Prestadores de cuidados.....	79
Figura 12 - Distribuição da amostra (da faixa etária dos 3 anos) relativamente à actividade profissional dos Pais/Prestadores de cuidados.....	80
Figura 13 - Distribuição da amostra da faixa etária dos 4 anos relativamente à idade(em meses).	82
Figura 14 - Distribuição da amostra (da faixa etária dos 4 anos) relativamente à idade dos pais/prestadores de cuidados.	83
Figura 15 - Distribuição da amostra (da faixa etária dos 4 anos) relativamente à escolaridade dos Pais/Prestadores de cuidados.....	84
Figura 16 - Distribuição da amostra (da faixa etária dos 4 anos) relativamente à actividade profissional dos Pais/Prestadores de cuidados.....	85

Figura 17 - Gráfico Q-Q para avaliação da normalidade da variável resposta (soma de todos os itens do Inventário da faixa etária dos 3 anos).	92
Figura 18 - Gráfico Q-Q para avaliação da normalidade da variável resposta (soma de todos os itens do Inventário da faixa etária dos 4 anos).	105

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Desenvolvimento da Linguagem na faixa etária dos 3-4 anos (Pinto, et al., 2006)	55
Quadro 2 - Desenvolvimento da Linguagem na faixa etária dos 4-5 anos (Pinto, et al., 2006)	56
Quadro 3 - Factores associados ao aumento do risco de perturbações da fala ou linguagem em crianças (Baird, 2008).....	62
Quadro 4 - Distribuição do número de indivíduos do estudo por faixa etária e concelho	75
Quadro 5 - Representação da amostra da faixa etária dos 3 anos relativamente ao género, localização geográfica e escola	76
Quadro 6 - Distribuição da amostra (da faixa etária dos 3 anos) relativamente aos anos de escolaridade	77
Quadro 7 - Representação da amostra da faixa etária dos 4 anos relativamente ao género, localização geográfica e escola	81
Quadro 8 - Distribuição da amostra (da faixa etária dos 4 anos) relativamente aos anos de escolaridade	82
Quadro 9 - Resultados do teste ANOVA para a variável «Categoria Profissional dos Pais/ Prestadores de Cuidados» da faixa etária dos 3 anos	86
Quadro 10 - Resultados do teste ANOVA para a variável «Escolaridade dos Pais/ Prestadores de Cuidados» da faixa etária dos 3 anos	87
Quadro 11 - Resultados do teste ANOVA para a variável «Idade dos Pais/ Prestadores de Cuidados» da faixa etária dos 3 anos	88
Quadro 12 - Respostas dos inquiridos da faixa etária dos 3 anos em cada uma das áreas da linguagem que constituem o Inventário	88
Quadro 13 - Consistência interna do Inventário na faixa etária dos 3 anos.....	90
Quadro 14 - Sensibilidade de cada área da linguagem para o Inventário da faixa etária dos 3 anos	91
Quadro 15 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta da faixa etária dos 3 anos	93

Quadro 16 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta na área da Pragmática da faixa etária dos 3 anos.....	93
Quadro 17 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta na área Semântica da faixa etária dos 3 anos.....	94
Quadro 18 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta na área Morfossintaxe da faixa etária dos 3 anos.....	94
Quadro 19 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta na área Fonologia da faixa etária dos 3 anos	95
Quadro 20 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta na área Metalinguagem da faixa etária dos 3 anos.....	95
Quadro 21 - Coeficiente de correlação entre as cinco áreas da linguagem para a faixa etária dos 3 anos	96
Quadro 22 - Resultados do teste ANOVA para a variável «Categoria Profissional dos Pais/ Prestadores de Cuidados» da faixa etária dos 4 anos	97
Quadro 23 - Resultados do teste ANOVA para a variável «Escolaridade dos Pais/ Prestadores de Cuidados» da faixa etária dos 4 anos	98
Quadro 24 - Codificação dos níveis de escolaridade dos pais/prestadores de cuidados	98
Quadro 25 - Testes post-hoc Tukey HSD e Bonferroni para os diferentes níveis de escolaridade na faixa etária dos 4 anos	99
Quadro 26 - Resultados do teste ANOVA para a variável «Idade dos Pais/ Prestadores de Cuidados» da faixa etária dos 4 anos	101
Quadro 27 - Respostas dos inquiridos da faixa etária dos 4 anos em cada uma das áreas da linguagem que constituem o Inventário	102
Quadro 28 - Consistência Interna do Inventário na faixa etária dos 4 anos	103
Quadro 29 - Sensibilidade de cada área da linguagem para o Inventário da faixa etária dos 4 anos	104
Quadro 30 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta da faixa etária dos 4 anos	105

Quadro 31 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta na área da Pragmática da faixa etária dos 4 anos	106
Quadro 32 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta na área da Semântica da faixa etária dos 4 anos	106
Quadro 33 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta na área da Morfossintaxe da faixa etária dos 4 anos	107
Quadro 34 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta na área da Fonologia da faixa etária dos 4 anos	107
Quadro 35 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta na área da Metalinguagem da faixa etária dos 4 anos.....	108
Quadro 36 - Coeficiente de correlação entre as cinco áreas da linguagem para a faixa etária dos 4 anos	108

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A Intervenção Precoce assistiu, claramente, à mudança de uma perspectiva clínica, centrada na criança, para uma perspectiva centrada na família, onde esta, como contexto imediato da criança, assume um carácter preponderante na forma de atendimento à criança com necessidades especiais ou em situação de risco.

Segundo autores como Dunst, Trivette e Deal (1988), os serviços de IP prestados à família devem ser baseados nos recursos formais e informais existentes na comunidade, de forma a capacitar e a co-responsabilizar a família no alcançar das necessidades e prioridades apontadas por ela própria. Assim sendo, uma intervenção “baseada em centros clínicos especializados” e desligada da realidade de vida da família, perde sentido na IP. A abordagem de IP centrada na família promove o auto-controlo e auto-estima das famílias, ao permitir melhorar as suas competências e capacidades para cuidarem dos seus filhos. Esta forma de intervenção pretende capacitar as famílias na tomada de decisão sobre o que consideram que deverão ser os serviços de IP para os seus filhos, bem como decidir sobre a forma como querem participar nesse processo (Dunst, Trivette e Deal, 1988). O mesmo acontece no que diz respeito ao momento de avaliação, momento este em que a participação activa dos pais/ prestadores de cuidados não só ganha muita importância, como se torna fundamental.

Desta forma, realça-se a importância do conhecimento que os pais/ prestadores de cuidados têm sobre o normal desenvolvimento da linguagem. Pais/ prestadores de cuidados informados, conhecedores e esclarecidos relativamente a estas questões, serão certamente elementos capazes de suportar o desenvolvimento da criança (*scaffolding*), muito mais disponíveis para participar em processos de avaliação, mais motivados para colaborar nos mesmos e muito mais capacitados para o fazer. Serão também pais/ prestadores de cuidados mais observadores e atentos, capazes de reconhecerem, eles próprios, sinais de alerta importantes no referido processo de desenvolvimento, procurando a ajuda necessária para os resolver junto de equipas de profissionais habilitados.

Pelo acima exposto, surge o Inventário sobre o Conhecimento que os Pais/ Prestadores de Cuidados detêm acerca do Desenvolvimento da Linguagem. Pretendemos, com o mesmo, apurar os conhecimentos que pais/prestadores de cuidados de crianças com desenvolvimento de linguagem considerado normal, têm sobre os comportamentos linguísticos característicos da faixa etária em que a criança se encontra.

Este estudo será organizado em seis capítulos:

O **primeiro capítulo** é constituído pela introdução geral, bem como pela formulação do problema onde se expõe a pertinência da realização deste trabalho, pela definição dos objectivos, pela análise das delimitações e limitações e operacionalização e definição de termos.

O **segundo capítulo** pretende fazer a revisão da literatura que enquadra o tema deste estudo. Desta forma, abordar-se-á a importância da IP, o desenvolvimento da criança, os modelos explicativos do desenvolvimento, as práticas centradas na família, a importância do contexto natural, a importância do *scaffolding* na aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem, a avaliação da criança centrada na família e a avaliação da linguagem em IP.

O **terceiro capítulo** é respeitante à metodologia utilizada, onde será descrito o desenho da investigação, a população e amostra definidas para este estudo, as características do instrumento e, por fim, os procedimentos utilizados.

O **quarto capítulo** descreve os resultados obtidos pela análise descritiva da amostra e pela análise das qualidades psicométricas do instrumento, utilizando o programa informático *Statistical Package for the Social Science* – SPSS 17.

No **quinto capítulo** será realizada a discussão dos resultados obtidos tendo em consideração os objectivos delineados para este estudo.

No **sexto capítulo** serão abordadas as conclusões deste trabalho e feitas propostas para futuras investigações.

1. Formulação do Problema

Tendo os serviços de IP evoluído de uma perspectiva centrada na criança, para uma outra centrada na família, onde a criança é indissociável do seu contexto familiar, os pais/prestadores de cuidados são considerados elementos-chave que podem intervir convenientemente no desenvolvimento e na avaliação da criança. Por essa razão, estes elementos devem estar informados e ser conhecedores da forma como o referido desenvolvimento se processa. Estes, sendo conhecedores e atentos, são pais/prestadores de cuidados que facilmente recorrem aos serviços quando deles necessitem.

Simultaneamente ao processo de intervenção centrado na família, a avaliação em IP evoluiu para uma perspectiva ecológica com uma abordagem transdisciplinar e centrada na família, tendo os contributos apresentados pelos Modelos Ecológico de Bonfenbrenner (1977, 1979), Transacional de Sameroff e Chandler (1975) e Sameroff e Fiese (1990, 2000) e os trabalhos de Dunst e colaboradores (1988, 1994, 2000) sido fundamentais para tal evolução.

Na actual perspectiva de avaliação, é preservada toda uma visão holística do desenvolvimento da criança em detrimento da avaliação tradicional, baseada no modelo médico em que os profissionais eram os donos do conhecimento e os pais/prestadores de cuidados totalmente remetidos para segundo plano.

A avaliação deve ser vista como um processo de colaboração entre família e técnicos cuja influência será fulcral na percepção que a família terá em relação ao seu papel na intervenção com a criança (Bagnato & Neisworth, 1991; Simeonsson, Edmondson, Smith, Camahan, Bucy, 1995; Erikson, 1996; Bricker, 1996; McWilliam, Winton & Krais, 2003; Crais & Belardi, 1999). Procura-se que o papel dos pais/prestadores de cuidados seja o de principais decisores nas escolhas a fazer em prol da criança.

A avaliação consiste, então, na recolha de toda a informação que se considera necessária para intervir com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e com as suas famílias (Bairrão, 1994) sendo também recolhidas, pormenorizadamente, as preocupações e necessidades da família.

Especificamente, no que concerne ao desenvolvimento da linguagem, escasseiam instrumentos no Português - Europeu que recolham a opinião dos pais/ prestadores de cuidados em relação ao desenvolvimento linguístico da criança. Escasseiam, igualmente, estudos que nos mostrem o nível de conhecimento dos mesmos em relação ao referido desenvolvimento. O conhecimento que os pais/ prestadores de cuidados possuem sobre o desenvolvimento da linguagem, ganha particular importância, na medida em que determinará a sua competência para apoiar (*scaffolding*) o desenvolvimento da linguagem da criança e para detectar precocemente sinais de alerta no caso de desvios do normal desenvolvimento.

2. Objectivos do Estudo

Com este estudo pretendemos apurar o conhecimento dos pais/ prestadores de cuidados sobre o desenvolvimento da linguagem da criança, bem como retirar algumas ilações sobre a relação entre o referido conhecimento, a idade da criança, a profissão, escolaridade ou idade dos pais/ prestadores de cuidados. Pretendemos, da mesma forma, perceber quais as aquisições linguísticas que os pais/ prestadores de cuidados valorizam e consideram determinantes em cada uma das faixas etárias analisadas (3 e 4 anos).

3. Limitações e Delimitações

No decorrer deste estudo, foram identificadas limitações e delimitações para o mesmo, inerentes à subjectividade que nos caracteriza, enquanto seres humanos o que, ao mesmo tempo, caracteriza uma mais-valia para investigações desta natureza:

- A selecção da amostra utilizou o critério de conveniência, e não um critério aleatório, facto que pode comprometer os resultados obtidos;
- O estudo ficou geograficamente limitado aos concelhos de Anadia, Espinho, Gondomar, Maia, Porto e Valongo não sendo, por essa razão, representativo da população portuguesa;
- O questionário foi entregue aos pais/ prestadores de cuidados pelos educadores, a quem foram fornecidos os critérios de inclusão e exclusão à participação no estudo e não pelas

investigadoras como teria sido preferível. Contudo, dadas as limitações de tempo tal tarefa acabou por se tornar inviável.

4. Operacionalização e definição de temas

Na elaboração da presente dissertação utilizaremos alguns termos que devem ser esclarecidos com o objectivo, não só de evitar uma percepção distorcida ou errada do explanado, como também de prevenir a perda de informação por falta de esclarecimento de conceitos obrigatórios para clarificação do leitor em trabalhos desta exigência.

Intervenção Precoce – é a prestação de serviços e de recursos a famílias de Crianças com Necessidades Especiais, dos 0 aos 5 anos, por parte de membros de redes sociais de apoio informal e formal que influenciam, tanto directa como indirectamente, o funcionamento da criança, dos pais e da família (Dunst, 2000; Shonkoff & Meisels, 2000).

Abordagem centrada na família – perspectiva conceptual e filosófica de prestação de serviços de apoio à família, caracterizada por um conjunto de princípios que, globalmente, considerem a família como foco de atenção da intervenção. Os serviços centrados na família prestam ajuda em colaboração com a família, que assume o papel de decisora principal, de acordo com os seus desejos, pontos fortes e necessidades (Allen & Petr, 1996; Dunst, 1997).

Práticas centradas na família – conjunto de comportamentos demonstrados pelos profissionais de IP, que derivam operacionalmente dos princípios da Abordagem Centrada na Família (Dunst, 1997).

Avaliação da criança – processo de recolha de informação sobre as capacidades e dificuldades da criança, de forma a planificar uma intervenção que lhe proporcione o melhor desenvolvimento possível (Greenspan & Meisels, 1996).

Necessidades especiais – conjunto de necessidades da criança e sua família que surgem como consequência das dificuldades que a criança apresenta no seu desenvolvimento, sejam por incapacidade adquirida ou por condições que coloquem o progresso normal do seu desenvolvimento em risco (Correia & Serrano, 1997).

Desenvolvimento normal – o desenvolvimento é um processo de mudanças complexas e interligadas nas quais participam todos os aspectos de crescimento e maturação dos aparelhos e sistemas dos organismos. Cada criança apresenta o seu padrão característico de desenvolvimento, visto que as suas características inerentes sofrem a influência constante de uma cadeia de transacções que ocorrem entre a criança e o seu ambiente. Mesmo assim, existem características particulares que permitem uma avaliação grosseira do nível e da qualidade do desempenho (Burns & MacDonald, 1999).

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

1. Importância da IP

Nas últimas décadas a IP tem sofrido várias mudanças. Inicialmente os serviços de atendimento eram centrados na criança e tinham por base o modelo médico, no qual os profissionais eram vistos como os únicos capazes de intervir junto dos problemas da criança. Os pais/ prestadores de cuidados tinham um papel totalmente passivo.

Baseando-se nos modelos de desenvolvimento humano, os profissionais vão reconhecendo a necessidade e a importância de um envolvimento mais activo por parte da família, começando assim uma nova etapa que se consolida nos finais dos anos 80, momento em que “a família e a criança passam a ser alvo das intervenções, considerando a família como receptora de serviços e apresentando ela próprias necessidades específicas, particularmente a nível de recursos e informações, inerentes ao facto de existir uma criança em risco” (Simeonsson & Bailey, 1990 *cit. in* Serrano & Correia, 2000). O que se pretende, de facto, com este envolvimento, é que os pais se tornem competentes, de forma a intervirem positivamente na educação e desenvolvimento do seu filho, tendo como apoio a comunidade, que inclui as redes sociais formais e informais (Serrano & Correia, 2000).

Segundo o Decreto-lei 281/2009 de 6 de Outubro considera-se:

“Intervenção Precoce na Infância (IPI), o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo acções de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social.”

A intervenção precoce tem como destinatários crianças até aos 6 anos de idade, especialmente dos 0 aos 3 anos, que apresentem risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo - “qualquer risco de alteração, ou alteração, que limite o normal desenvolvimento da criança e a sua participação, tendo em conta os referenciais de desenvolvimento próprios, consoante a idade e o contexto social” ou em risco grave de atraso de desenvolvimento – “a verificação de condições biológicas, psicoafectivas ou ambientais, que implicam uma alta probabilidade de atraso relevante no desenvolvimento da criança” (Decreto-lei 281/2009, de 6 de Outubro).

2. Desenvolvimento da Criança

O desenvolvimento da criança, segundo Guralnick (1997, *cit. in* Pereira, 2002) é influenciado por características individuais da própria criança, mas também por três padrões essenciais da interação familiar:

- 1) A qualidade da interação entre os pais/ prestadores de cuidados e a criança;
- 2) A quantidade de experiências diversificadas e apropriadas que a família proporciona à criança, no ambiente físico e social que a rodeia;
- 3) A forma como a família assegura a saúde e a segurança da criança.

É a complexa relação entre estes factores de influência que, analisada em conjunto, constitui o enquadramento dos modelos de desenvolvimento contemporâneos. A criança, enquanto organismo biológico interage com o meio social envolvente. Simultaneamente, estabelecem-se relações diversificadas entre o sistema social e o ambiente que a rodeia.

Desde o início da gravidez até à entrada na escola, o desenvolvimento/ construção da arquitectura do cérebro, e o emergir de incríveis e complexos comportamentos e capacidades, progridem até um ponto extraordinário que é caracterizado pela continuidade e mudança. Deste modo, o processo de desenvolvimento é contínuo, mas a capacidade máxima de crescimento e de mudança do cérebro imaturo significam que os primeiros anos da infância oferecem o tempo ideal para proporcionar experiências que formem/ moldem saudáveis circuitos cerebrais, como podemos observar pela Figura 1 (Center on the Developing Child at Harvard University, 2007).

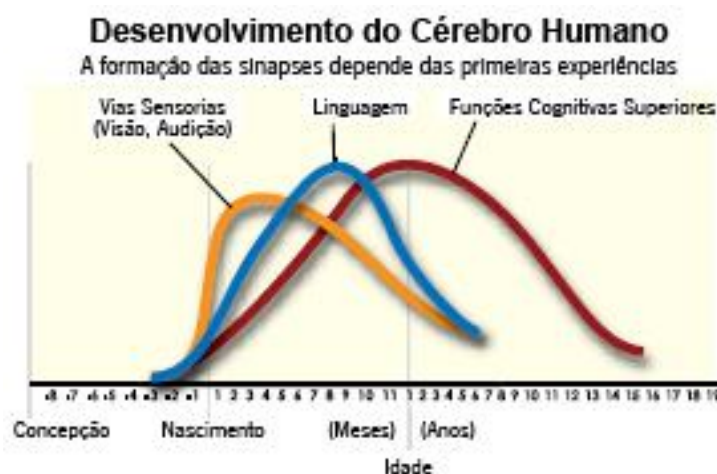


Figura 1 - Desenvolvimento do cérebro humano.

Fonte: Figura adaptada de Center on the Developing Child at Harvard University (2007). *A Science-Based Framework for Early Childhood Policy: Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behavior, and Health for Vulnerable Children* (p. 3). Recuperado em 2010, Fevereiro 19, de <http://www.developingchild.harvard.edu>.

Influências pré-natais importantes no desenvolvimento da arquitectura cerebral incluem o estado de saúde e de nutrição da mãe, as infecções pré-natais que podem causar lesões graves, bem como a exposição a produtos tóxicos presentes no ambiente ou o consumo de drogas legais e ilegais. A ameaça de exposição, durante a gravidez, a substâncias tóxicas é particularmente preocupante pois algumas são facilmente acessíveis, como é o exemplo do álcool (causa pré-natal mais comum de deficiência mental) e do mercúrio (outra potencial causa de deficiência mental) que está presente em níveis altíssimos no peixe, níveis esses, que são tolerados pelos adultos, com efeitos mínimos ou não adversos, mas que são altamente prejudiciais no cérebro em desenvolvimento dos embriões (primeiro trimestre de gravidez), do feto (durante o 2º e 3º trimestres) e em crianças pequenas, durante os primeiros anos de vida (Center on the Developing Child at Harvard University, 2007).

As experiências pré e pós-natais adversas podem ter um efeito profundo na saúde e desenvolvimento ao longo da vida. A premissa subjacente a este fenómeno significa que, acontecimentos biológicos que ocorrem durante a vida do feto ou no período pós-natal aumentam o risco de problemas de saúde física ou mental. Bebés com baixo peso, por exemplo, apresentam maior predisposição ao longo da vida para doenças cardiovasculares, diabetes e dificuldades de aprendizagem (Center on the Developing Child at Harvard University, 2007).

O período entre o nascimento e os 3 anos é um período de rápido desenvolvimento cognitivo, linguístico, social, emocional e motor. Uma explosão de vocabulário começa por volta dos 15-18 meses e continua durante os anos pré-escolares. A capacidade para identificar e regular emoções no próprio ou nos outros também se encontra em pleno desenvolvimento no segundo ano de vida. Uma linguagem rica, alimentação cuidada e prestação de cuidados adequados promovem um desenvolvimento saudável neste período. No entanto, nem todas as crianças têm estas experiências. Quando os estímulos dados não são adequados ou existem barreiras de oportunidade, podem ocorrer disparidades que normalmente persistem na ausência de intervenção efectiva. Consequentemente, as crianças que vivem em famílias carenciadas e com poucas habilitações académicas começam a apresentar baixa pontuação em testes standatizados, a partir dos 18 meses. Por exemplo, a avaliação formal do desenvolvimento da

linguagem mostra que, crianças pequenas que crescem em famílias ricas do ponto de vista económico e académico possuem o dobro do vocabulário expressivo aos 3 anos, comparativamente a crianças criadas em famílias de níveis socioeconómicos baixos como podemos observar na Figura 2 (Center on the Developing Child at Harvard University, 2007).

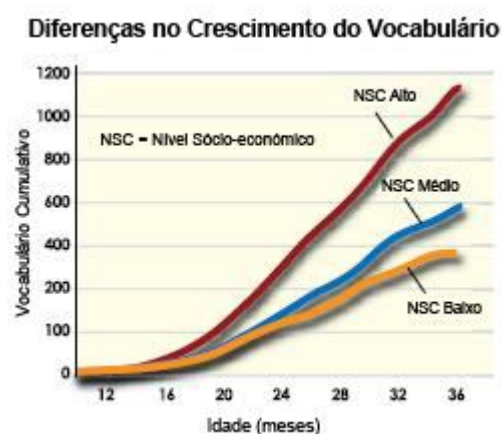


Figura 2 - Diferenças no crescimento do vocabulário.

Fonte: Figura adaptada de Center on the Developing Child at Harvard University (2007). *A Science-Based Framework for Early Childhood Policy: Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behavior, and Health for Vulnerable Children* (p. 7). Recuperado em 2010, Fevereiro 19, de <http://www.developingchild.harvard.edu>.

Entre os 3 e os 5 anos ocorre um aumento considerável de capacidades emergentes, tais como comportamentos sociais complexos, capacidades emocionais, capacidade de resolução de problemas ou os pré-requisitos para a literacia, que são aquisições essenciais para uma vida futura bem sucedida. Aos 4 e 5 anos, a maioria das crianças já adquiriu as bases do sistema gramatical da sua língua, conseguem detectar e identificar emoções simples neles próprios e nos outros e começam a entender o ponto de vista das outras pessoas. Nesta idade também experienciam emoções que são importantes para o desenvolvimento da consciência (ex., vergonha e culpa), já aprenderam regras básicas de negociação com os outros para alcançar objectivos comuns e conseguem sentar-se quietos, com um grupo, prestando atenção por curtos períodos de tempo. Na ausência de intervenção, a disparidade entre as classes sociais, no desenvolvimento sócio-emocional e da linguagem, pode tornar-se cada vez mais evidente durante este período e aumentar com a idade (Center on the Developing Child at Harvard University, 2007).

O desenvolvimento neurológico da criança começa muito antes do seu nascimento, através de inúmeras conexões cerebrais. Investigações científicas como a que foi referida anteriormente, têm vindo a confirmar que os processos responsáveis por essas ligações são os mesmos que promovem a total disponibilidade da criança para a aprendizagem que ocorre imediatamente após o seu nascimento. Os primeiros anos de vida são, assim, fundamentais e determinantes para o desenvolvimento da criança, na medida em que o cérebro de um bebé possui inúmeras e extraordinárias capacidades que, ao serem potenciadas pelos pais/prestadores de cuidados, determinarão o seu futuro ao nível de aprendizagens e desempenhos (Nash, 1997).

Desta forma, estar com o bebé e proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas, como embalá-lo, acarinhá-lo, estimulá-lo, falar, brincar e interagir com ele, não são meras brincadeiras mas, pelo contrário, determinam o desenvolvimento futuro da criança, pois é nesta fase da vida que se desenvolvem aptidões sensoriais como a visão e a linguagem, entre outras, que serão progressivamente desenvolvidas e aperfeiçoadas (Nash, 1997).

Não é recente, muito menos irrelevante, a atribuição de responsabilidades tanto ao código genético como à influência do meio no desenvolvimento da criança. Ambos têm grande parte de responsabilidade. Se o código genético determina muitas das características da criança, a educação desempenha um papel vital de apoio e o papel dos pais no estabelecimento de diferentes circuitos neuronais torna-se essencial (Nash, 1997).

O cérebro de uma criança é extremamente tolerante durante algum tempo, no entanto a plasticidade cerebral diminui acentuadamente à medida que a criança cresce. A maior fase de crescimento cerebral termina por volta dos 10 anos de idade. A partir desta altura, o cérebro activa os seus mecanismos selectivos e permite mais facilmente o desenvolvimento e aperfeiçoamento de capacidades previamente adquiridas, do que propriamente a aquisição de novas capacidades. Estas continuam a ser possíveis ao longo da vida, mas implicam um nível de esforço cerebral significativamente superior. A plasticidade cerebral e a idade cronológica relacionam-se de forma inversa (Nash, 1997).

3. Modelos Explicativos de Desenvolvimento

Um contributo importante para a ênfase que os serviços centrados na família ganharam ao longo do tempo são os Modelos Explicativos do Desenvolvimento Humano, onde o Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979) e o Modelo Transaccional (Sameroff & Chandler, 1975; Sameroff & Fiese, 1990) assumiram um papel preponderante, começando por explicar o desenvolvimento da criança no contexto de influência dos pais, famílias e influências sócio-culturais. Assim, foi salientado o papel crítico desempenhado pelas interacções pais/ filhos no desenvolvimento precoce, sublinhando também o reconhecimento de que as características pessoais, familiares e sociais dos principais prestadores de cuidados influenciam a sua capacidade e eficácia nos cuidados que prestam no desenvolvimento e crescimento dos seus filhos.

Segundo Dunst (1996), a evolução da IP espelha o avanço das teorias explicativas do desenvolvimento humano. O reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida da criança como críticos para o seu desenvolvimento, foi um dos primeiros impulsionadores da ideia de intervir precocemente na criança com problemas de desenvolvimento ou em risco. Inúmeros trabalhos e investigações têm descrito a importância das experiências precoces no desenvolvimento futuro da criança (Sameroff & Chandler, 1975).

Um dos modelos explicativos do desenvolvimento humano com grande impacto nas práticas da IP e que contribuiu largamente para a prestação de serviços centrados na família é o Modelo Transaccional de Sameroff e Chandler (1975), numa primeira fase e, posteriormente, a sua operacionalização resultante no modelo de intervenção de Sameroff e Fiese (1990;2000).

Sameroff e Chandler (1975) postularam uma das mais importantes conceptualizações sobre o desenvolvimento ao darem ênfase à reciprocidade e bidireccionalidade da relação entre biologia e ambiente, descrevendo o efeito transaccional dos factores familiares, sociais e ambientais no desenvolvimento humano (Meisels & Shonkoff, 2000). Assim, Sameroff e Chandler (1975) defendem que factores positivos ou negativos do ambiente poderiam melhorar ou agravar o impacto das forças e vulnerabilidades da criança permitindo, assim, que uma intervenção atempada torne algumas situações de risco reversíveis (Bairrão, 1994). Nesta abordagem, a intervenção deve considerar a natureza contínua e recíproca das relações, e os resultados de desenvolvimento não são nem função do indivíduo exclusivamente, nem do contexto experiencial

isoladamente. O desenvolvimento é produto das transacções dinâmicas e contínuas entre a criança e a experiência providenciada pela sua família e restante contexto social.

No contexto do modelo de intervenção transaccional, Sameroff e Fiese (1990; 2000) abordam os factores ambientais contidos na cultura, na família e no progenitor individual, considerando-os como subsistemas que transaccionam não só com a criança, como também com eles próprios e que constituem o *environtype* (organização social que regula a forma como o ser humano se enquadra na sociedade e que traduz uma descrição do ambiente experiencial) da criança. A regulação em cada um destes níveis é levada a cabo dentro de códigos que constituem padrões reguladores que orientam o desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional, de forma a que a criança seja capaz de desempenhar um papel definido pela sociedade: o *código familiar*, que envolve padrões de interacção e histórias transgeracionais da família; o *código cultural*, que engloba crenças de socialização, apoios e controlo da cultura e, por fim, o *código individual*, que é constituído pelas crenças, valores e personalidade dos pais.

No âmbito deste modelo, Sameroff e Fiese (1990; 2000) realçam a importância dos processos de transacção entre a criança, a família e os sistemas culturais, que devem ser analisados na sua dimensão temporal, defendendo que as aquisições desenvolvimentais raramente são consequência isolada dos antecedentes imediatos e, ainda mais raramente, consequência única de antecedentes distais. Essa cadeia de influências bidireccionais, estende-se ao longo do tempo e está enquadrada numa estrutura interpretativa que considera três níveis nos processos de regulação que estão em constante interacção e transacção, organizados nos diferentes níveis do *environtype* (ambiente experiencial) da criança: as macro-regulações (mudanças importantes que continuam por períodos prolongados de tempo), as mini-regulações (actividades de rotina, repetidas diariamente) e as micro-regulações (interacções momentâneas inconscientes entre a criança e o prestador de cuidados).

Outra contribuição conceptual que complementa e prolonga a ênfase do Modelo Transaccional é o Modelo Ecológico de Bronfenbrenner que vê a família como um sistema dentro de uma organização ecológica de sistemas mais ampla.

Segundo Bronfenbrenner (1979, p. 22; *cit. in* Pereira, 2002, p. 78) “as experiências do individuo são encaradas como subsistemas dentro de sistemas, no interior de ainda mais abrangentes sistemas, como um conjunto de estruturas de encaixe, cada uma dentro da seguinte, como um conjunto de bonecas russas”. Esta abordagem considera que o desenvolvimento do ser humano está directa e indirectamente relacionado com o contexto onde

ocorre, que compreende o indivíduo mas também os sistemas contextuais dinâmicos e em constante desenvolvimento. A família ganha, assim, um papel fundamental e central na qualidade de “espaço” onde ocorre o desenvolvimento, desenvolvimento este cujo sucesso está intrinsecamente relacionado com a forma como se estabelecem relações entre os processos operantes no seio da família e nos outros contextos mais vastos (Pereira, 2002).

Desta forma, Bronfenbrenner apresenta-nos o Modelo da Ecologia do Desenvolvimento, apresentado na Figura 3, que nos permite compreender a interacção sujeito/ mundo e o seu consequente desenvolvimento, ou seja, que dá particular ênfase às modificações progressivas que ocorrem ao longo da vida do ser humano. Este modelo considera, então, um conjunto de sistemas ecológicos que passamos a apresentar (Pereira, 2002) através da Figura 3.

Os Microssistemas são os cenários imediatos em que ocorre o desenvolvimento do indivíduo, dependendo a qualidade de um microssistema da sua capacidade para sustentar e potenciar o desenvolvimento, num contexto emocionalmente saudável. Esta capacidade de incrementar o desenvolvimento depende da capacidade de operar entre o nível de desenvolvimento actual e o de desenvolvimento potencial. Este é o sistema mais próximo do indivíduo e aquele em que este intervém mais directamente (Pereira, 2002).

Os Mesossistemas constituem as relações entre os microssistemas em que o indivíduo se enquadra. Um mesossistema é tanto mais rico, quanto maior e diversificada for a quantidade das suas conexões (Pereira, 2002).

Os Exossistemas são contextos que não implicam a participação activa do indivíduo, mas onde ocorrem situações que afectam e são afectadas pelo que acontece no microssistema. Constituem os ambientes em que se tomam decisões que afectam a vida diária da criança. É importante referir que um exossistema para a criança pode ser um microssistema para os pais. Esta é uma questão pertinente, na medida em que, o risco e oportunidade podem estar aqui presentes. A forma como os adultos significativos para a criança são tratados, reflectir-se-á directa ou indirectamente no microssistema que partilham com esta sob a forma de oportunidade, quando estimula os seus comportamentos ou de risco quando, pelo contrário, os empobrece.

Paralelamente, e na qualidade de centros de decisão, os mesossistemas podem, por si só, constituir factores de risco e de oportunidade, quando afectam as experiências diárias das crianças e das suas famílias (Pereira, 2002).

Os Macrossistemas compreendem os vastos padrões de ideologia e demografia das instituições e culturas e compreendem os mesossistemas e exossistemas (Pereira, 2002).

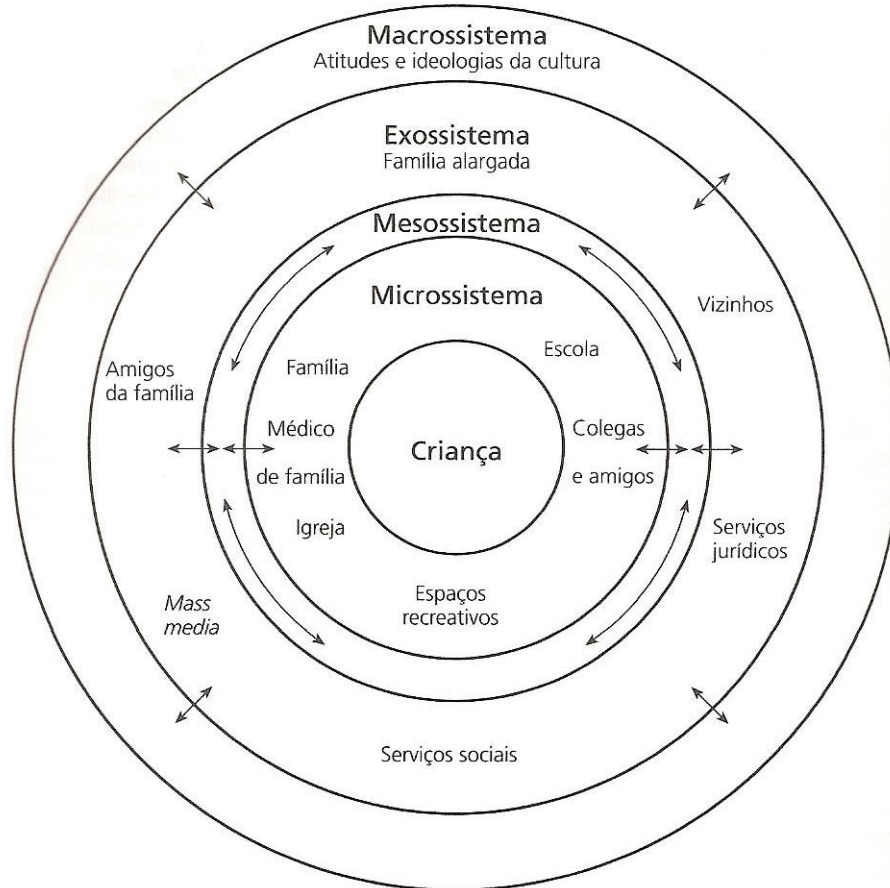


Figura 3 - Modelo da Ecologia de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner.

Fonte: Kopp, C.B., & Kralow, J.B. (1982). *The Child: Development in a Social Context*. Massachussets: Addison-Weslwy Publishing Co., Reading. In L.M. Correia & A.M. Serrano (Orgs.), *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: Das Práticas Centradas na Criança às Práticas centradas na Família* (p.22). Porto: Porto Editora.

A perspectiva ecológica coloca ao nosso dispor uma linha orientadora para elaboração de programas de IP, contemplando as reais problemáticas que afectam as crianças e as famílias, orientando os profissionais para a definição de estratégias de intervenção contextuais (Pereira, 2002).

4. Práticas Centradas na Família

4.1. Abordagem Sistémica

Numa perspectiva sistémica, a família é reconhecida como um conjunto de elementos interdependentes, isto é, a mudança que ocorre num dos elementos afectará os outros elementos existentes (Serrano e Correia, 2000).

Turnbull, Turnbull, Erwin e Soodak (2005) adoptaram a perspectiva sistémica para a análise e compreensão das interacções das famílias de crianças com necessidades especiais, propondo um modelo que considera quatro componentes fundamentais (Figura 4):

1. Recursos familiares, que engloba os elementos descritivos da família, incluindo características das NEE (ex. tipo e grau de severidade), características da família (ex. estatuto socioeconómico, localização geográfica, *backgrounds* culturais) e características pessoais (ex. capacidade intelectual e capacidade para lidar com os problemas).
2. Interação familiar, que indica as interacções que ocorrem entre os subsistemas da família (marital, parental ou fraternal) e também com os sistemas extra-familiares.
3. Funções da família, que representa as diversas categorias de necessidades da família (ex. económica, cuidados domésticos e de saúde, socialização, afecto, entre outros). Aqui as interacções familiares têm como objectivo suprir as diversas necessidades.
4. O ciclo de vida da família, que caracteriza a sequência de mudanças que modifica os recursos familiares (ex. nascimento de uma criança) e as funções da família (ex. a mãe que pára de trabalhar para dar mais atenção aos filhos). Estas mudanças afectam consequentemente as interacções familiares (Serrano & Correia, 2000).

Nesta abordagem, evidenciam-se os sub-sistemas da família tradicional: marital (interacções que ocorrem entre marido e mulher); parental (interacções que ocorrem entre pais e filhos); fraternal (interacções que ocorrem entre irmãos); e extra-familiar (interacções que ocorrem entre a família e os vizinhos, família alargada, amigos ou profissionais).

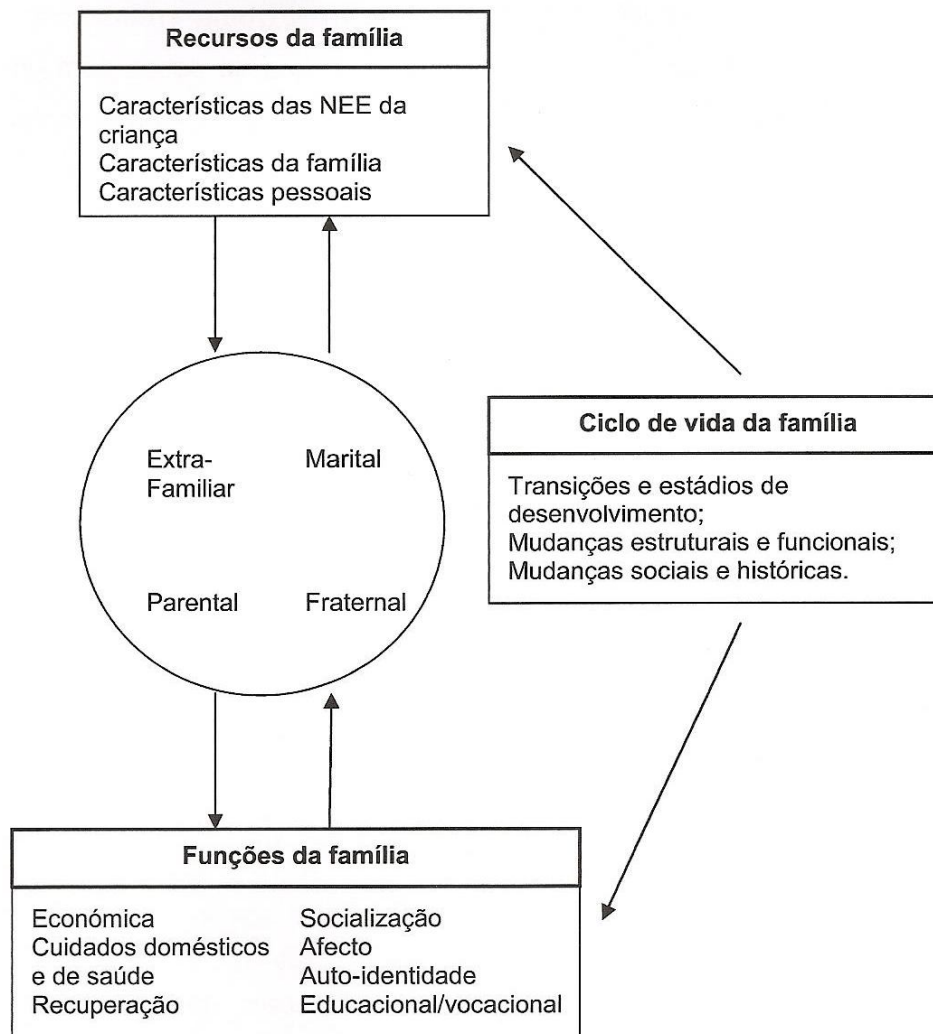


Figura 4 - Enquadramento conceptual do sistema familiar.

Fonte: Turnbull, A.P., Summers, J.A., & Brotherson, M.J. (1984), *Working with Families with Disabled Members: A Family Systems Approach* (p.60). Lawrence, KS: Kansas University Affiliated facility, University of Kansas. In L.M. Correia & A.M. Serrano (Orgs.), *Envolvimento Parental em Intervenção precoce: Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família* (p.20). Porto: Porto Editora.

Os profissionais que trabalham com famílias devem ter uma compreensão destas componentes e da complexidade de interações entre elas. Numa visão sistémica, ao considerarmos a família, devemos ter em consideração que a mesma se insere num sistema

mais vasto de interacções sociais alargado à comunidade e sociedade onde vive, assumindo, assim, aquilo que denominamos por uma perspectiva sistémica social (Serrano & Correia, 2000).

4.2. Modelo de Apoio Social Centrado na Família

Dunst (1985, *cit. in* Mahoney, Boyce, Fewell, Spiker & Wheeden, 1998) associa o desenvolvimento da criança não com a quantidade ou tipo de serviço que a criança recebe, mas com a qualidade do apoio social de que a família beneficia. Deste modo, considera-se a família como uma unidade de apoio e de serviços.

Dunst (1997) classifica as abordagens de apoio à família em quatro modelos distintos que se podem identificar num contínuo temporal das práticas dos profissionais com as famílias. Todos estes modelos encaram a família como unidade de apoio, variando o seu grau de envolvimento durante todo o processo de intervenção. Segundo Dunst, Johansen, Trivette e Hamby (1991), Dunst (1996, 1997) existe um contínuo na forma de se considerar a participação da família: abordagem centrada no profissional, centrada no profissional aliado à família, focada na família e centrada na família.

- Abordagem centrada no profissional: considera a família como incapaz e o profissional como perito, sendo este que determina as necessidades da família.
- Abordagem centrada no profissional aliado à família: o profissional determina as necessidades. As famílias são necessárias para implementar as intervenções que os profissionais consideram importantes.
- Abordagem focada na família: considera a família como consumidora dos serviços do profissional e apoia a família na escolha de opções entre aquelas que os profissionais crêem que melhor se adaptam às necessidades da família.
- Abordagem centrada na família: considera que os profissionais são agentes e mediadores da família para esta obter recursos, serviços e apoios de uma forma individualizada e flexível.

As práticas baseadas na evidência científica e empírica na área da IP recomendam que a abordagem a utilizar seja a centrada na família, razão pela qual abordaremos, apenas esta, de modo mais detalhado.

A investigação no âmbito do trabalho com famílias revelou a importância que as famílias atribuíram a esta abordagem e os benefícios, quer para a criança, quer para a própria família, o que contribuiu para uma evolução do modelo de apoio social centrado na família (Dunst, Trivette & Hamby, 2007; Espe-Sherwindt, 2008).

4.2.1. Modelo de Primeira Geração

Dunst e Trivette (1988), ao referirem-se ao apoio social centrado na família, qualificam quatro componentes operacionais e relações que se estabelecem entre elas (Figura 5). De acordo com este modelo, as necessidades e aspirações da família, o estilo de funcionamento familiar (forças e capacidades), bem como os apoios e recursos sociais são vistos como distintos, sendo no entanto, partes interdependentes do processo de avaliação e intervenção centrada na família. Os comportamentos dos profissionais que proporcionam os apoios são fundamentais, pois capacitam e corresponsabilizam a família na procura de apoios e na mobilização de recursos para dar resposta às suas necessidades.

Deste modo, surge um novo conceito denominado “práticas de apoio participadas” que se operacionalizam em três momentos: a identificação das prioridades, necessidades, desejos, preocupações e aspirações da família; a identificação de fontes de apoio formais/ informais e de recursos; e a mobilização dos apoios e recursos, considerando capacidades existentes ou promovendo a aquisição de novas.



Figura 5 - Componentes fundamentais das práticas centradas na família.

Fonte: Dunst, C.J. (2000a). Apoiar e Capacitar as Famílias em Intervenção Precoce: O que aprendemos? In L.M. Correia & A.M. Serrano (Orgs.), *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família* (p.82). Porto: Porto Editora.

4.2.2. Modelo de 2ª Geração

No seguimento, do primeiro modelo de 1988, Dunst e colaboradores (1994) complementam-no no que se refere ao apoio e reforço das potencialidades da família, através da definição de componentes-chave de um Programa de IP que passamos a descrever sucintamente.

Assim, de acordo com Dunst (1995), devemos ter em atenção que os princípios a considerar no apoio à família se relacionam com as convicções e valores de como os serviços e recursos deveriam ser disponibilizados às famílias, servindo como pontos orientadores na tradução de princípios em práticas e enfatizando a necessidade de os serviços proporcionarem às famílias, respostas individuais de acordo com as suas necessidades, focando-se nos seus pontos fortes e valorizando os recursos informais.

A concepção de uma intervenção centrada na família apresenta princípios e práticas que constituem os elementos essenciais para tornar a família mais competente e capaz de mobilizar recursos, que por sua vez influenciarão positivamente a criança, os pais, bem como o funcionamento familiar. Desta forma, a família tornar-se-á corresponsabilizada (Dunst et al. 1988, 1994). A corresponsabilização da família enfatiza a importância da devolução do poder de decisão às famílias no processo de intervenção (McWilliam, Tocci & Harbin, 1998).

O sucesso das práticas de corresponsabilização assenta em três pressupostos fundamentais: a) uma vez que todas as pessoas possuem já algumas competências ou capacidades para se tornarem competentes, uma postura proactiva deve ser aquela a adoptar em relação à família, b) as dificuldades das famílias em evidenciar competências não são devidas a défices individuais, mas sim a falhas nos sistemas sociais por não criarem oportunidades que permitam a manifestação das competências e, por fim, c) o dever que a prestação de ajuda tem de proporcionar experiências capacitantes. Justifica-se, assim, que o objectivo dos profissionais, quando trabalham centrados na família, seja capacitar a mesma para que tenha um sentimento de controlo sobre os problemas familiares que enfrenta, sentindo-se corresponsabilizada (Dunst & Trivette, 1994).

Na filosofia actual da IP, os conceitos de capacitar (criar oportunidades para que todos os membros da família possam adquirir e demonstrar competências que consolidem o funcionamento familiar) e de corresponsabilizar (fornecer à família o poder de decisão sobre aspectos do funcionamento familiar) constituem conceitos centrais (Serrano & Correia, 2000; McWilliam, Winton & Crais, 1996).

Constituem, ainda, componentes-chave de um programa de IP (Figura 6), a identificação de necessidades, valorizando as práticas que dão resposta ao que as famílias consideram como recursos necessários a uma vida normal, em família e em comunidade, em detrimento de uma prática de prescrição de solução por parte do profissional (Dunst et al., 1994).

Compete igualmente aos programas de apoio, a categorização de necessidades (Dunst et al., 1994), sendo mais eficazes aqueles que consideram as necessidades mais abrangentes, individualizadas e em constante mudança, das famílias. As práticas centradas na família, ao nível dos programas de IP, baseiam-se nas necessidades, nos pontos fortes, nos recursos existentes e na disponibilização de ajuda, de modo a potenciar competências.

Assim, há recursos formais e informais que constituem fontes de apoio para responder às necessidades da família, constituindo um método prático para a valorização desses recursos, a utilização de fontes de apoio informais em vez de fontes profissionais (Dunst et al., 1994).

Programas de IP que contemplem os aspectos definidos revelam como resultados um aumento das competências comportamentais, a promoção do desenvolvimento da criança, dos pais e da família, bem como um incremento da corresponsabilização e da eficácia pessoal e um leque de indicadores da qualidade de vida da família, como bem-estar e satisfação (Serrano & Correia, 2000).

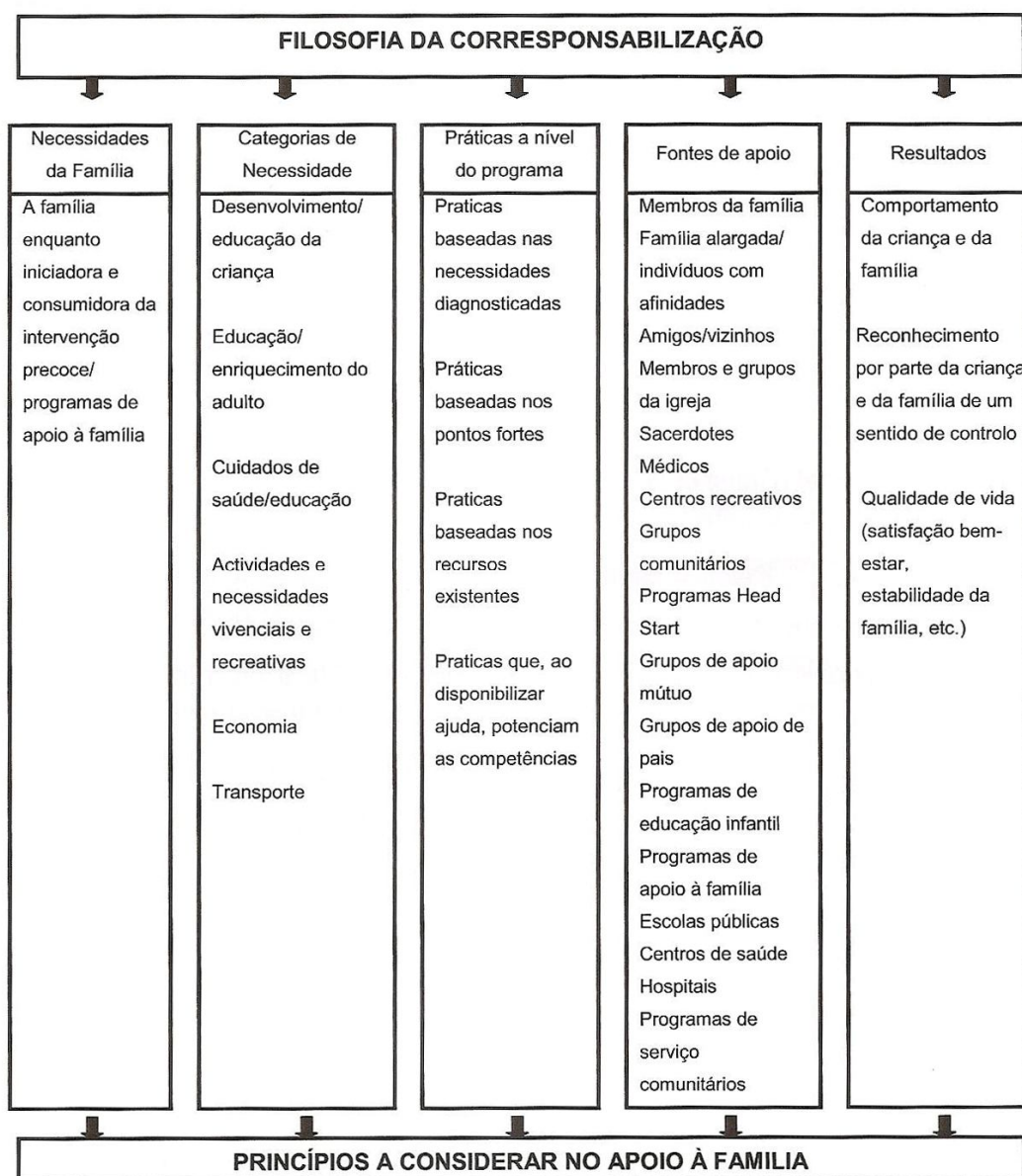


Figura 6 - Componentes-chave de um Programa de IP Centrado na Família.

Fonte: Dunst, C.J. (2000a). Apoiar e Capacitar as Famílias em Intervenção Precoce: O que aprendemos? In L.M. Correia & A.M. Serrano (Orgs.), *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família* (p.83). Porto: Porto Editora.

4.2.3. Modelo de 3ª Geração

No decorrer dos avanços da investigação, surge o modelo da terceira geração (Dunst, 2000), apresentado na Figura 7, com o objectivo de contemplar, nos modelos anteriores, aspectos recentes relacionados com as influências ambientais e dos alvos das intervenções, quando estas ocorrem no contexto dos sistemas familiares, sendo identificados, nos diferentes estudos elaborados por Dunst, quer os sistemas sociais, quer as variáveis ambientais, como factores desencadeadores da melhoria do desenvolvimento da criança e do funcionamento da família.

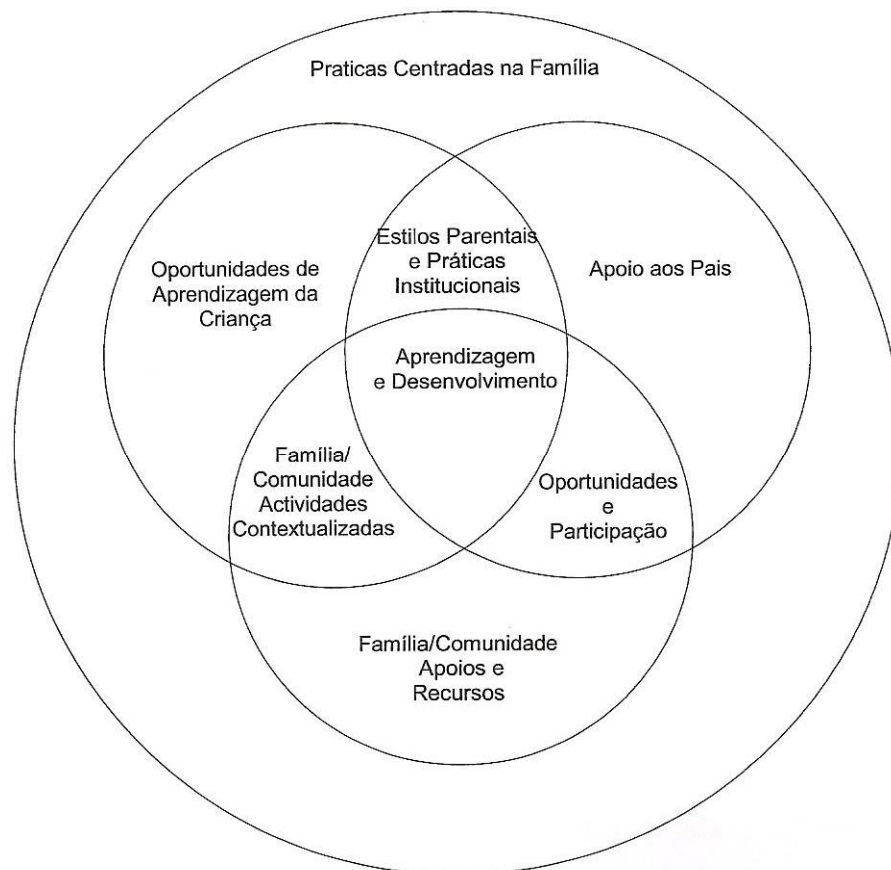


Figura 7 - Principais componentes do modelo de Intervenção Precoce de “Terceira Geração”.

Fonte: Dunst, C.J. (2000c). Revisiting “Rethinking Early Intervention”. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95-104 (p. 101).

Desta forma, o apoio aos pais/ prestadores de cuidados deve contemplar orientações, não só para fortalecer as competências existentes, mas também para promover a aquisição de novas aptidões necessárias para aumentar as oportunidades de aprendizagem da criança. Estas, por sua vez, conduzem ao empenho de todos os envolvidos, inclusive da criança, que ganha uma sensação de domínio das suas capacidades.

Dunst e Bruder (1999) referem que a intercepção das oportunidades de aprendizagem da criança com o apoio e os recursos da família/comunidade define as actividades contextualizadas (experiências, rotinas e rituais da família, entre outros) para as oportunidades de aprendizagem na família e na comunidade.

Outra intersecção importante diz respeito às componentes das oportunidades de aprendizagem da criança com o apoio aos pais, definindo os estilos parentais e as práticas de ensino mais capazes de apresentarem consequências positivas no desenvolvimento, já que as actividades do contexto familiar são a maior fonte de aprendizagem para a criança (Dunst, 2000c).

A intersecção da componente de apoio e dos recursos da família/comunidade com a componente de apoio aos pais, define as oportunidades participadas que os pais têm com os membros da rede de apoio social, influenciando as suas atitudes e comportamentos (Dunst, 2000c).

Dunst, (2000c) utiliza o modelo da terceira geração como estrutura para conceptualizar e estruturar a IP e o apoio familiar. A adopção deste modelo, implica a consciência de que a vida em família e em comunidade proporciona à criança diferentes experiências que lhe dão oportunidades de aprendizagem enriquecedoras, razão pela qual é tão importante que os programas de IP sejam pensados nos contextos naturais da família e da comunidade.

Actualmente, é inquestionável o papel fundamental que o meio desempenha no desenvolvimento da criança. No entanto, as novas ideias e concepções ainda se encontram alguns passos à frente da sua aplicação prática, o que demonstra uma espécie de “fosso” entre a teoria e a prática. Como refere Crais (2003), embora muitos concordem com a abordagem centrada na família, nem sempre é fácil incorporá-la no trabalho diário com crianças e famílias, até porque muitos serviços não estão, ainda, organizados de acordo com estes princípios.

5. A Importância do Contexto Natural

“Quase tudo o que a criança experiencia acontece como parte da vida da família, da vida na comunidade e da participação nos programas formais de educação da criança” (Dunst & Bruder, 1999a, p.1).

Tendo por fundamentação teórica a Teoria dos Sistemas Sociais (Dunst, 2000b), o enfoque é dado no sentido de ter em consideração a influência dos contextos mais alargados no desenvolvimento da criança com necessidades especiais pelo que, cada vez mais, é reforçada a atenção noutros aspectos determinantes do desenvolvimento, nomeadamente nas influências ambientais e intervenções que vão além das perspectivas tradicionais, mais restritivas e essencialmente terapêuticas.

O dia-a-dia da comunidade promove uma diversa quantidade de experiências e oportunidades de aprendizagem às crianças. Estas experiências e oportunidades ocorrem em diversos contextos físicos e sociais que fazem parte da vida diária. Estes contextos físicos e sociais são chamados de contextos de actividade e ambiente de aprendizagem natural (Dunst, Bruder, et al. *cit. in* Dunst & Hamby, 1999).

O dia-a-dia das crianças é constituído por diversos tipos de oportunidades de aprendizagem e experiências que podem ser planeadas ou não planeadas, intencionais ou acidentais (Dunst, 2000). A pesquisa demonstra que as actividades/ contextos diários da família e comunidade são a fonte primária de oportunidades de aprendizagem (Dunst & Bruder, 1999 *cit. in* Dunst, 2000).

As experiências diárias das crianças podem simultaneamente promover ou impedir a aprendizagem e o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1992 *cit. in* Dunst, 2000). A pesquisa mostra que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças estão fortemente interligados ao seu interesse/ motivação nas interacções sociais e não sociais, que lhes proporcionam oportunidades de usar as capacidades adquiridas, explorar o ambiente e adquirir novas competências (Dunst, 2000).

Segundo estes autores, as experiências da criança ocorrem como parte da vida familiar, da vida na comunidade e como participação nos contextos mais formais de educação da criança (Dunst & Bruder, 1999a; Dunst, 2001) como podemos observar através da Figura 8. Desta forma, as experiências mais formais da criança incluem as oportunidades de aprendizagem no

contexto de programas de IP, creches e jardins-de-infância e outros contextos mais formais (Dunst, 2001). Por outro lado, a vida familiar inclui uma mistura de pessoas e locais que proporcionam à criança uma variedade de oportunidades de aprendizagem.

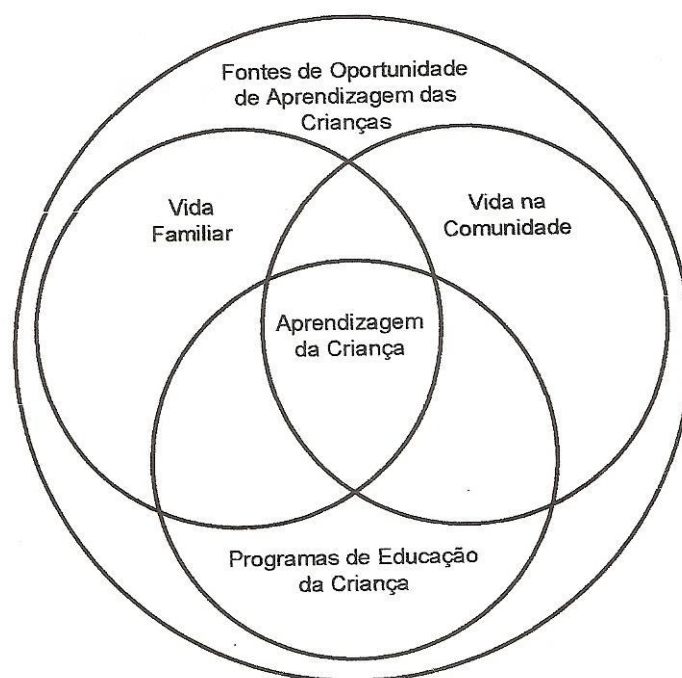


Figura 8 - Três fontes principais de oportunidades de aprendizagem da criança.

Fonte: Dunst, C.J. (2001). Participation of young children with disabilities in community learning activities. Em M. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 308). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Assim, surge o conceito de *Enquadramentos de Actividades* como:

... uma experiência, oportunidade ou acontecimento de uma situação específica que envolve as interações da criança com as pessoas e o ambiente físico. Acontece sempre que uma criança se encontra num local ou situação particular onde pessoas, materiais e objectos encorajam ou desencorajam a criança a fazer algo (Dunst & Bruder, 1999b; p.1).

Segundo os mesmos autores, um local físico ou social é fonte de diferentes tipos de enquadramentos de actividades, e cada enquadramento de actividades é fonte de variadas oportunidades de aprendizagem. As investigações de Dunst e colaboradores evidenciam que os enquadramentos de actividades diários da família e da comunidade são os ambientes de aprendizagem naturais da vida real, que têm maior contributo em termos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, no sentido de a incluir na comunidade a que pertence.

Segundo Dunst e colaboradores (Dunst, Herter & Shields, 2000), o tipo de oportunidades de aprendizagem de que a criança usufrui é influenciado pelo local onde a criança e a família vivem, pelas próprias crenças e preferências que os pais/ prestadores de cuidados têm em relação ao que promove o desenvolvimento e em relação às actividades que valorizam e, em último mas não com menor importância, pelos próprios interesses e potencialidades da criança. A investigação e a prática demonstram que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança ocorrem de forma rápida quando os seus interesses a envolvem em actividades sociais e não sociais que lhe providenciam oportunidades para praticar as capacidades existentes, para explorar o seu ambiente e para aprender novas capacidades.

E é deste modo que surge o conceito de envolvimento (*engagement*) definido como a quantidade de tempo que a criança passa envolvida com o ambiente (professores, pares ou materiais) num modo que é apropriado à idade da criança e aos contextos (MacWilliam & Bailey, 1992 *cit. in* McWilliam & Casey, 2008). Crianças com necessidades especiais tendem a passar menos tempo em “envolvimento” com adultos, pares e materiais e mais tempo sem “envolvimento” do que crianças sem este tipo de necessidades (MacWilliam & Bailey, 1995 *cit. in* McWilliam & Casey, 2008).

Quando a criança está activamente “envolvida” com o ambiente, interage mais com os outros, há mais manipulação de objectos e por conseguinte aprende mais. Aumentar os níveis de “envolvimento” diminui a quantidade de comportamentos agressivos e desadequados das crianças (MacWilliam & Casey, 2008).

São referidas quatro características importantes (interesse, mestria/ domínio, reforço, envolvimento) para que ocorra aprendizagem, tendo em conta que estas ocorrem maioritariamente em actividades e contextos do dia-a-dia da família e comunidade. As actividades/ experiências que são interessantes para as crianças levam-nas a um maior envolvimento com as pessoas e objectos. O envolvimento, por seu lado, promove oportunidades para as crianças expressarem as habilidades adquiridas, aprender novas capacidades e explorar o ambiente social e não social. Oportunidades para praticar, aprender e explorar são condições que promovem o senso do domínio das suas próprias capacidades, acções e respostas a pessoas e objectos. Um aumento da consciência das suas capacidades reforça o interesse/ envolvimento da criança em participar nas actividades, promovendo assim o desenvolvimento (Dunst, 2000).

6. A Importância do *Scaffolding* na Aprendizagem

Segundo Tetzchner e Grove (2003), o termo *scaffolding* foi introduzido por Wood, Bruner e Ross (1976), para descrever “o suporte e guia dados pelo adulto à contribuição activa das crianças para o seu próprio desenvolvimento”.

Segundo Griffin e Cole (1984 *cit. in* Vasconcelos, 1997), a noção de *scaffolding* introduzida por Wood, Bruner e Ross (1976, *cit. in* Vasconcelos, 1997), refere que:

as intervenções dos adultos [numa actividade com uma criança] deveriam estar inversamente relacionadas com o nível de competência da criança para executar tarefas – assim, por exemplo, quanto mais dificuldade uma criança tivesse em atingir um determinado objectivo, mais directas deveriam ser as intervenções (p. 37).

¹ Apesar do termo em Português significar “colocar andaimes”, o termo original parece-nos mais rico, pelo que será utilizado ao longo deste trabalho.

Como tal, e de acordo com Rogoff, Malkin e Gilbride (1984 *cit. in* Vasconcelos, 1997), “o parceiro mais competente incentiva a criança a resolver um determinado problema, colocando andaimes que permitam à criança estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de competência”.

Este conceito de parceria ajuda-nos a realçar o papel do meio (pessoas adultas ou pares competentes) que pode “amparar as tentativas da criança para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que a façam progredir no seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1956, *cit. in* Vasconcelos, 1997). É muito importante ter em conta a seguinte distinção: Greenfield (1984, *cit. in* Vasconcelos, 1997) diz que, ao contrário do conceito de “moldagem do comportamento”, o *scaffolding* não passa por uma simplificação da tarefa em causa. O processo *scaffolding* mantém intacta a dificuldade da tarefa, mas o papel da criança é simplificado através da intervenção do adulto.

Scaffolding é o conceito que constitui uma das mais importantes contribuições da Teoria Construtivista na compreensão do desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento é visto como um processo que se desenrola com base nos contextos nos quais a criança está inserida, sendo apoiada pelo adulto que a acompanha fazendo um ensino explícito.

O *scaffolding* aplica-se “construindo” simultaneamente no nível de desenvolvimento em que se encontra a criança como, também, “sobre” um nível de desenvolvimento superior, de onde nasce a concepção de “sistema de andaimes”, concepção esta de que a criança vai “subindo” cada nível e o adulto mantém-se ora no mesmo nível, ora num nível um pouco acima, estimulando-a (Tetzchner & Grove, 2003). O meio social é o sistema de suporte necessário, que permite à criança avançar e continuar a construir novas competências (Berk & Winsler, 1995).

O principal objectivo do *scaffolding* é manter a criança a trabalhar em actividades dentro da sua Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), que pode ser atingido de duas formas: 1) estruturando a tarefa e o ambiente envolvente para que a acção da criança, em qualquer altura, esteja adequada ao seu nível de desenvolvimento e 2) ajustando constantemente a quantidade da intervenção do adulto às necessidades e capacidades da criança.

Vygotsky (1978 *cit. in* Vasconcelos, 1997) define a sua ZDP nos seguintes termos:

é a distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem (p. 35).

A ZDP é a zona dinâmica de sensibilidade dentro da qual a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo ocorrem. Tarefas que a criança não é capaz de resolver individualmente mas consegue, com ajuda de outros, invocam funções mentais que se encontram em processo de desenvolvimento, em vez das que já se encontram desenvolvidas (Berk & Winsler, 1995).

De acordo com Vygotsky, o papel da educação é dar à criança experiências que se encontrem na sua ZDP – actividades que desafiem a criança e que podem ser concluídas com ajuda de um adulto ou par competente. O conceito de Vygotsky da ZDP põe em destaque o papel dos membros mais competentes do meio. Uma vez que são estes que têm a responsabilidade de assegurar que a aprendizagem das crianças é maximizada, guiando-as a caminho do desenvolvimento (Berk & Winsler, 1995).

Segundo Rogoff e Wertsch (1984, *cit in* Vasconcelos, 1997), “a ocorrência de interacção na ZDP é organizada como um sistema dinâmico e funcional orientado para as futuras competências e conhecimentos da criança”. Vygotsky afirma: “aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha” (Vasconcelos, 1997). Vygotsky vê o crescimento como “uma responsabilidade colectiva”. Considerando que as funções mentais superiores têm origens sociais. O funcionamento inteligente é mediado por ferramentas e sinais (a linguagem, os símbolos) que transformam as acções dos indivíduos (Vasconcelos, 1997).

7. Desenvolvimento da Linguagem

A comunicação é um acto social, a função básica através da qual se processa a interacção com outro ser vivo. É um processo activo constituído por um emissor que codifica ou formula a mensagem e um receptor que descodifica ou compreende a mensagem. A comunicação pode, contudo, ocorrer sem intenção ou o conhecimento do emissor. Pode ocorrer entre várias espécies, no entanto, para ser considerada linguagem, é necessário o conhecimento mútuo de um sistema de símbolos (código). A linguagem é um código de símbolos e regras para combinar esses símbolos (Aram & Hall, 1989, *cit. in* Crais & Roberts, 1996).

Comunicação e linguagem requerem um meio de expressão. A fala, a produção de um padrão de sons vocais, é o meio de expressão humano mais comum, no entanto existem muitos outros, como a escrita ou gestos. A linguagem é o código e a fala é a produção sensório-motora desse código (Reed, 2004).

A linguagem é, portanto, um sistema muito complexo que pode ser dividida em três grandes componentes: forma, conteúdo e uso (Bloom & Lahey, 1978 *cit. in* Owens, 2001). A forma inclui a Sintaxe, a Morfologia e a Fonologia, os componentes que ligam os sons ou símbolos numa determinada ordem. O conteúdo engloba a Semântica, e o uso é denominado Pragmática (Owens, 2001). Como cada uma destas componentes é parte de um sistema, cada uma é regulada por um conjunto de regras que todos os falantes de uma determinada língua devem aprender para serem comunicadores efectivos (Reed, 2004).

Assim, a Sintaxe preocupa-se com a formulação de regras para descrição das formas pelas quais diferentes partes do discurso podem ser legitimamente combinadas para formar frases numa língua (Mogford & Bishop, 2002). Saber uma língua também significa ser capaz de juntar palavras formando frases que expressem o nosso pensamento. Chamamos Sintaxe a essa parte do conhecimento linguístico que diz respeito à estrutura das frases (Fromkin & Rodman, 1983/ 1993).

Parte do significado de uma frase é revelado pelos morfemas específicos que a constituem, no entanto o significado de uma frase é mais do que a soma dos significados dos morfemas isoladamente. Apesar de uma frase ser constituída por uma cadeia de morfemas, nem todas as cadeias de morfemas constituem uma frase. Há regras na nossa própria

gramática que determinam como se devem combinar os morfemas e as palavras para exprimir um determinado significado. Essas regras são as regras sintáticas da língua e, tal como as regras fonológicas e morfológicas, fazem parte do conhecimento linguístico do falante (Fromkin & Rodman, 1983/ 1993).

Todos os falantes de uma língua conhecem milhares, ou mesmo dezenas de milhares de palavras. Conhecer uma palavra significa conhecer o som e o significado dessa palavra (Fromkin & Rodman, 1983/ 1993). A Morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras e sua decomposição em unidades menores com significado, ou morfemas (Mogford & Bishop, 2002).

A Fonologia, sendo o estudo dos padrões sonoros da língua (Mogford & Bishop, 2002), estuda o modo segundo o qual os sons da linguagem humana formam sistemas e modelos (Fromkin & Rodman, 1983/ 1993). A Fonologia de uma língua constitui, pois, o modelo e o sistema dos sons da fala. É também o termo usado para referir o conhecimento que os falantes têm dos modelos sonoros da sua própria língua (Fromkin & Rodman, 1983/ 1993). É recorrendo ao seu conhecimento fonológico, que os falantes produzem sons organizados em frases providas de significado, acrescentam segmentos fonéticos adequados à formação de plurais e tempos passados, identificam o que constitui ou não um som da nossa língua ou mesmo que diferentes cadeias fonéticas podem representar a mesma “unidade significativa” (Fromkin & Rodman, 1983/ 1993).

Os sons distinguem uma palavra da outra, ou seja, alterando um único som, pode-se alterar o significado da palavra. Por exemplo “bota/ mota”, são palavras que apresentam apenas diferença num som/fonema, esta diferença resulta em duas palavras, cada uma com significado distinto (Reed, 2004). Ladefoged (1975, *cit. in* Mogford & Bishop, 2002) define fonema como a menor unidade de som que pode ser distinguida dentro de uma palavra.

Cada língua tem o seu conjunto de regras que ditam quais os fonemas que podem ser combinados, e em que ordem. As crianças, ao aprenderem o sistema fonológico da sua língua, não aprendem apenas o conjunto de fonemas usados, mas também as regras para os combinar em palavras (Reed, 2004).

A Semântica é o ramo da linguística que se ocupa do estudo do significado da linguagem (Mogford & Bishop, 2002). A aprendizagem de uma língua inclui a aprendizagem dos significados pré-estabelecidos de certas cadeias de sons e a transformação dessas unidades de significado noutras, mais amplas, também elas com significado. Esse significado não pode ser

arbitrariamente alterado sob pena de impossibilitar a comunicação (Fromkin & Rodman, 1983/1993).

As palavras representam objectos, atributos, conceitos ou experiências. Muitas palavras individualmente podem ter múltiplos significados, dependendo do contexto em que estão inseridas (Reed, 2004). Para muitas crianças, as primeiras palavras a serem adquiridas são os substantivos próprios, como mamã e papá. O próximo nível a adquirir é constituído pelos substantivos comuns, onde normalmente a palavra se refere a uma classe inteira de objectos. O nível seguinte de complexidade inclui palavras relacionadas, como os adjectivos dimensionais.

Para comunicar através da linguagem não basta dominar as regras e estruturas da língua da comunidade a que se pertence, é necessário saber usá-las para, em contextos específicos, transmitir, reconhecer e interpretar as intenções subjacentes aos enunciados linguísticos (Sim-Sim, 1998). A Pragmática da língua cobre um vasto domínio, que pode ser definido como a correcta utilização da língua em diferentes contextos (Mogford & Bishop, 2002). Bates (1976, *cit. in* Reed, 2004) define a Pragmática como, as regras que regem o uso da linguagem em contexto.

Prutting (1982, *cit. in* Reed, 2004) descreve a Pragmática como uma competência social. As crianças, no processo de aprendizagem da forma e do conteúdo da linguagem, também devem aprender como variar estes aspectos para comunicar de uma forma eficaz numa variedade de situações. O significado do enunciado não é determinado pelo simples significado das palavras na frase e a relação semântica entre elas (Mogford & Bishop, 2002).

No espaço de pouco mais de um ano, um repertório limitado de “babbling” é expandido e passa a compreender a nomeação de objectos no ambiente familiar, a identificação de nomes de pessoas importantes para a criança e até mesmo a formar algumas frases simples. Estas rápidas aquisições fazem da criança um participante activo na vida diária da família. A criança aprende como pedir objectos, participa em conversas simples e os pais começam a esperar cada vez mais, verbalmente, das suas crianças. Passo a passo, a linguagem da criança começa a tomar forma similar à dos interlocutores do seu ambiente familiar e diário (Carroll, 1986).

a. Faixas etárias dos 3 e 4 anos

O desenvolvimento linguístico divide-se em três etapas essenciais: Pré-verbal (0 aos 12 meses), Verbal básica (1 aos 5 anos) e Desenvolvimento linguístico (a partir dos 5 anos) (Pinto, et al., 2006).

Sem esquecer que a linguagem se desenvolve gradualmente e com a presença de importantes marcos desenvolvimentais, vamos focar-nos na etapa verbal básica, especificamente nas faixas etárias dos 3 e dos 4 anos.

Entre os 3 e os 4 anos, em termos de compreensão verbal, aumenta a capacidade de escuta da criança. A criança é, por exemplo, capaz de ouvir alguém chamar de outra sala. Compreende frases simples, algumas complexas e questões como “Quem?”, “O quê?” e “Onde?”. Reconhece plurais, adjectivos e pronomes que diferenciam os géneros. Em termos de expressão verbal, a criança desta faixa etária utiliza até cerca de 1500 palavras e frases mais compridas (com 4 ou mais palavras), sendo o discurso fluente e quase totalmente inteligível. A criança, nesta faixa etária, formula perguntas como “Porquê?”, “O quê?”, “Onde?”, e “Como?”.

De uma forma sucinta, apresentam-se as aquisições linguísticas da criança, entre os 3 e os 4 anos, em cada uma das áreas da linguagem.

Quadro 1 - Desenvolvimento da Linguagem na faixa etária dos 3-4 anos (Pinto, et al., 2006)

Pragmática	-A criança adequa a linguagem ao interlocutor: usa linguagem mais simples para falar com crianças mais novas; -Mantém uma conversação por períodos de tempo mais longos; -Pede autorização; -Usa expressões para confirmar a mensagem do interlocutor; -Surtem as narrativas primitivas (os acontecimentos decorrem a partir de um tema central).	
Semântica	-Identifica círculo e quadrado; -Conta dois acontecimentos sequenciados; -Identifica opostos (bonito/feio, grande/pequeno, entre outros); -Conhece noções espaciais: à frente e atrás.	
Morfossintaxe	-Usa 4 a 5 palavras nas frases; -Usa frases complexas compostas (principalmente o “e” como conjunção); -Usa correctamente pronomes possessivos; -Usa frases imperativas e enfáticas; -Usa o pronome “nós”; -Apresenta alguns erros de construção frásica; -Usa consistentemente a negativa e o pretérito; -Usa de forma consistente os pronomes possessivos e faz a concordância da 3ª pessoa do singular, no presente.	
Fonologia	-Ocorre um aumento de inteligibilidade do discurso; -Aperfeiçoa as habilidades articulatórias; -Usa consoantes finais; -Desaparecem alguns processos fonológicos.	
Metalinguagem	Semântica	-Compreende que tudo tem um nome e, por essa razão, inventa palavras.
	Morfossintaxe	- Faz autocorreções inconscientes do seu discurso.
	Fonologia	-Identifica palavras e consegue segmentar frases em palavras; -Detecta algumas rimas.

Entre os 4 e os 5 anos, no que diz respeito à compreensão verbal, as crianças gostam de ouvir histórias e são capazes de responder a questões sobre elas. Ouvem e compreendem quase tudo o que lhes é dito, obedecem a ordens complexas (com 2 a 3 acções) e compreendem frases complexas subordinadas (“se”, “porque”, “quanto”).

Em relação à expressão verbal, já utilizam cerca de 2000 palavras, falam de forma clara e fluente e constroem frases detalhadas, produzindo a maioria dos sons correctamente.

Para cada uma das áreas da linguagem, a criança entre os 4 e os 5 anos, apresenta as seguintes aquisições linguísticas:

Quadro 2 - Desenvolvimento da Linguagem na faixa etária dos 4-5 anos (Pinto, et al., 2006)

Pragmática	<ul style="list-style-type: none"> -Faz pedidos indirectos; -Exprime verbalmente emoções e sentimentos; -O desenvolvimento da narrativa é caracterizado por cadeias não focalizadas (sequência de acções sem uma personagem central) 	
Semântica	<ul style="list-style-type: none"> -Executa três ordens em sequência; -Nomeia várias cores; -Reconhece as cores primárias; -Tem noções dos opostos, como por exemplo, longe/perto, pesado/leve, duro/macio, igual/diferente, longo/curto; -Faz classificações de acordo com cores, forma e uso; -Conhece o conceito de "3"; -Conta até 10; -Sabe as preposições "entre", "sobre", "debaixo". 	
Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> -Usa consistentemente plurais irregulares; -O comprimento médio das frases é de 4 a 7 palavras; -Surge a compreensão da voz passiva; -Início do aparecimento do futuro; -Aparecimento do grau aumentativo dos adjectivos; -Usa conjunções e proposições; -Diminuição dos erros de concordância nome/verbo ou nome/adjectivo; -Formulação de frases exclamativas; -Evolução das estruturas de subordinação. 	
Fonologia	<ul style="list-style-type: none"> -A maioria dos sons consonânticos são consistentes e adequados mas podem não estar completamente dominados em todos os contextos; -Maiores dificuldades na produção de líquidas e de grupos consonânticos. 	
Metalinguagem	Semântica	<ul style="list-style-type: none"> -Definição funcional ou perceptiva (pela função ou características); -Pergunta o significado das palavras.
	Fonologia	<ul style="list-style-type: none"> - Detecta rimas; - Identifica sílabas de palavras.

8. Avaliação da Criança Centrada na Família

De um modo geral, os actuais métodos de avaliação de crianças em idade pré-escolar, não estão em concordância com os princípios subjacentes às práticas centradas na família e, na opinião de muitos autores, o momento da avaliação é aquele em que se observa maior resistência à mudança.

Segundo Neisworth e Bagnato (1991, p. xi *cit. in* Neisworth & Bagnato, 2000):

a avaliação é flexível, a tomada de decisão é um processo conjunto em que os pais/prestadores de cuidados e a equipa de profissionais repetidamente revêem os seus julgamentos e chegam a consenso sobre a mudança das necessidades de serviços de desenvolvimento, de educação, de cuidados médicos e de saúde mental para as crianças e família (p.18).

Os objectivos de uma avaliação centrada na família são os seguintes: determinar e documentar a elegibilidade da criança para os serviços de IP; recolher informação sobre a criança que contribua para a elaboração de um plano de intervenção adequado e eficaz; dar às famílias a informação que estas desejam sobre as suas crianças; salientar os pontos fortes e capacidades da criança, assim como o suporte dado pelos pais para esses pontos fortes e capacidades; contribuir para que os pais tomem decisões informadas no que diz respeito aos assuntos que os afectam e às suas crianças (McWilliam, Winton & Crais 2003).

Os profissionais e pais que participam neste esforço expressam repetidamente duas preocupações: primeiro, como principais interessados os pais e a família devem ter um papel indispensável na avaliação desde o início até ao fim. Segundo, os métodos e materiais de avaliação devem ser adaptados ao desenvolvimento e incapacidades das crianças (Neisworth & Bagnato, 2000).

Como profissionais estamos comprometidos a trabalhar com os pais e outros prestadores de cuidados às crianças. É verdade que existem obstáculos à participação efectiva da família (diferenças culturais, barreiras comunicativas, dificuldades no trabalho, saúde, horários, entre outras) que podem tornar a colaboração difícil. No entanto, para além da nossa

responsabilidade legal e ética de levar a cabo esta partilha com os pais, há também razões práticas inerentes à mesma. As famílias fornecem informação autêntica, válida e longitudinal sobre a sua criança a que, de outra forma, não teríamos acesso (Diamond & Squires, 1993 *cit. in* Neisworth & Bagnato, 2000). Um envolvimento mais activo dos pais no programa de intervenção da criança parece estar relacionado com progressos significativos do desenvolvimento (Ramey & Ramey, 1998 *cit. in* Neisworth & Bagnato, 2000).

Os materiais e tarefas das avaliações convencionais estandardizadas são, muitas vezes, vistas como completamente erradas, até para muitas crianças com desenvolvimento típico (Perrone, 1991 *cit. in* Neisworth & Bagnato, 2000). Este facto, torna-se ainda mais exacerbado em crianças com necessidades especiais (Bagnato, Neisworth & Munson, 1997 *cit. in* Neisworth & Bagnato, 2000).

A avaliação de crianças ainda se encontra dominada por métodos e estilos restritivos, que são administrados por diferentes profissionais em sessões separadas, que usam pequenos e desmotivantes brinquedos de *kits* de testes, colocados na mesa ou no chão em contextos artificiais, observados de forma passiva pelos pais, interpretados através de normas baseadas somente nas crianças típicas, com o objectivo de classificar e definir quem é elegível e quem deve beneficiar dos serviços (Neisworth & Bagnato, 2000).

O estilo, o método e conteúdo da avaliação devem tornar-se compatíveis e não se oporem ao comportamento e interesses da criança. Uma regra fundamental de práticas apropriadas sugere que a avaliação e a intervenção devem ter lugar no contexto natural da criança, em vez de serem descontextualizadas.

McWilliam, Winton e Crais (2003) também defendem que a observação da criança, no contexto natural, é fundamental para a avaliação. No entanto, caso isso não seja possível devido à organização dos serviços, devem ser tidas em conta algumas sugestões, de modo a proporcionar à criança e família um contexto, o mais próximo possível, do seu contexto natural. Para isso, sugere a utilização dos brinquedos preferidos ou objectos familiares à criança, a noção permanente dos profissionais de que os métodos de avaliação não devem perturbar os padrões de interacção de pais e filhos, assim como a observação de vídeos da criança no seu contexto natural, entre outras opções que permitam à família uma participação mais activa na avaliação das suas crianças.

Uma abordagem de desenvolvimento presume uma visão da criança no seu todo. Muitas áreas do desenvolvimento são avaliadas para obter uma linha de base para monitorizar a

evolução. Os profissionais usam uma abordagem flexível ao escolher brinquedos que são motivantes para a criança, utilizando muitas vezes os próprios brinquedos da criança. São compreensíveis ao facto de que a criança raramente se senta quieta a uma mesa ou responde ao comando de típicas tarefas estruturadas. Uma abordagem de desenvolvimento reconhece que os profissionais devem ajustar a sua linguagem, comportamento e expectativas ao nível de desenvolvimento da criança (Neisworth & Bagnato, 2000).

A avaliação em IP deve reflectir oito qualidades críticas: a avaliação deve ser útil, aceitável, autêntica, colaborativa, convergente, equitativa, sensível e congruente. Estas oito qualidades operacionalizam o conceito das práticas apropriadas, tendo os pais como parceiros na avaliação em IP (Bagnato & Neisworth, 1999, p.1 *cit. in* Neisworth & Bagnato, 2000).

9. Avaliação da Linguagem em IP

A avaliação da criança tem como objectivo conhecer as suas actuais competências, nos diferentes contextos em que interage, diagnosticar necessidades educativas especiais e situações de risco, no caso de existirem. Serve, igualmente, para ajudar a definir a planificação de uma intervenção, com base nas competências facilitadoras existentes.

Conscientes da complexidade inerente ao processo de desenvolvimento global de uma criança, os instrumentos de avaliação fornecem-nos apenas indícios da forma como este se processa e não devem ser o único meio de avaliação, pois todos eles apresentam limitações. Os relatos dos pais/ prestadores de cuidados são, igualmente, contributos extremamente valiosos no processo de avaliação da criança, por serem estas as pessoas que melhor conhecem a criança e que interagem com ela no ambiente natural onde ocorrem as rotinas da vida diária.

a. Importância da Identificação Precoce dos Problemas de Linguagem

É importante que os pais/ prestadores de cuidados tenham consciência do nível de desenvolvimento da linguagem da criança, bem como que consigam identificar sinais de alerta relativos a padrões de desenvolvimento diferentes do considerado normal desenvolvimento da linguagem, tornando a criança elegível para avaliação de Terapia da Fala ou serviços de IP.

Crianças que apresentam problemas de linguagem durante os anos pré-escolares apresentam frequentemente, posteriores dificuldades académicas, emocionais e de comportamento (Aram & Hall, 1989, *cit. in* Crais & Roberts, 1996). Aram e Hall referem, inclusivamente, que 60% das crianças que apresentam problemas de linguagem durante os anos pré-escolares, têm necessidade de apoio de educação especial durante a escolaridade.

Pesquisas recentes indicam que a intervenção nas capacidades de comunicação em idades precoces pode prevenir ou mitigar posteriores dificuldades de aprendizagem, emocionais e comportamentais (Baker & Cantwell, 1987; Guralnick & Bennett, 1987; Prizant & Wetherby, 1993 *cit. in* Crais & Roberts, 1996).

b. Problemas do Desenvolvimento da Linguagem

Nem todas as crianças desenvolvem fala e linguagem de acordo com as etapas conhecidas. Perturbações de fala e linguagem são das alterações mais comuns em crianças nos Estados Unidos – a incidência é de 3 a 15% na população pré-escolar (Downey et al., 2002). Este intervalo pode resultar de alguma “diferença” na utilização de marcos desenvolvimentais e na consequente determinação do que é atraso e o que é desenvolvimento normal da linguagem.

As perturbações da linguagem e da comunicação são classificadas como orgânicas, não-orgânicas ou de etiologia mista. As perturbações orgânicas têm uma causa física como, por exemplo, uma lesão cerebral ou perda auditiva. A etiologia não-orgânica inclui causas como a falta de estimulação por parte do meio. Actualmente a maioria das perturbações da comunicação têm etiologia mista, orgânica e não – orgânica (Owens, 2001).

As dificuldades da fala ou linguagem podem também ser classificadas quanto à causa – etiologia. O *Quadro 3* apresenta factores que aumentam o risco de perturbação da fala ou linguagem nas crianças. Algumas perturbações são secundárias à etiologia, tal como a surdez, fenda palatina, lesão cerebral adquirida, entre outras. Noutros casos, as perturbações da linguagem ocorrem no âmbito de síndromes mais complexos, como o autismo (Baird, 2008).

As perturbações são vistas como primárias quando não existe nenhuma patologia subjacente e os problemas de linguagem não fazem parte de uma síndrome conhecida (Baird, 2008).

Cada grupo exhibe comportamentos particulares que, normalmente, são atribuídos à condição associada mas, todos os grupos, partilham muitas características comuns aos problemas de linguagem (Hegde, 1996).

As perturbações primárias são referidas como perturbações da linguagem e agrupam-se em dois tipos:

1. Afectam os aspectos estruturais da linguagem: conhecimento lexical, sintaxe e fonologia, que se pode manifestar como deficit no processamento auditivo, dificuldades no input e output da palavra e dispraxia do discurso.
2. Afectam a pragmática e compreensão abstracta, as chamadas funções superiores. Estas dificuldades manifestam-se ao nível social, na compreensão e expressão da linguagem fora do contexto.

O termo perturbação da linguagem aplica-se quando os problemas de linguagem são desproporcionais em relação a outros aspectos do desenvolvimento, especialmente às capacidades não-verbais. Contudo, não implica que a criança não apresente outros problemas. É comum estar associado a déficits das capacidades motoras, funções cognitivas, atenção e leitura em crianças que preenchem os critérios de perturbação da linguagem (Baird, 2008).

Quadro 3 - Factores associados ao aumento do risco de perturbações da fala ou linguagem em crianças (Baird, 2008)

<p>Problemas da fala ou linguagem secundários à etiologia</p> <ul style="list-style-type: none"> -Deficiência auditiva -Alterações genéticas (ex. trissomia dos cromossomas sexuais) -Exposição pré-natal a substância como antiepilépticos, álcool, narcóticos -Afasia epiléptica adquirida -Perturbações adquiridas resultantes de lesão neurológica (ex. acidentes vasculares cerebrais) -Malformação congénita da estrutura oromotora (ex. fenda palatina) -Disfunção motora de origem central (ex. paralisia cerebral) ou de origem periférica (ex. perturbações neuromusculares) -Ambiente pobre do ponto de vista social e linguístico (tem que ser uma pobreza severa e associada a outros factores) <p>Síndromes nos quais as perturbações da fala ou linguagem estão associados e grande parte das vezes fazem parte dos critérios de inclusão</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perturbação do espectro autista -Dificuldades gerais de aprendizagem (deficiência mental) -Perturbações de ansiedade associadas ao mutismo <p>Factores primários associados às perturbações da fala ou linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> -Género masculino -Historial familiar de problemas de fala ou linguagem -Dificuldades de aprendizagem específicas que afectam a aquisição da literacia

Algumas crianças podem apresentar um atraso no desenvolvimento da linguagem de razão desconhecida ou não especificada. Os atrasos no desenvolvimento da linguagem são, frequentemente, severos e com grande incapacidade em todos os aspectos da linguagem. À medida que as crianças crescem, as suas incapacidades podem tornar-se menos significativas e mais ligeiras (Owens, 2001). Usar o termo atraso também pode ser confuso, pois sugere que a criança vai adquirir as competências – o que pode acontecer, mas não se pode assumir que ocorra sem qualquer tipo de intervenção (Downey et al., 2002).

Os problemas de linguagem na infância têm consequências futuras na medida em que afectam o comportamento social da criança e as aquisições académicas. Muitas crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam perturbações da linguagem que persistem até à idade adulta podendo causar sérias dificuldades ocupacionais/ laborais/ sociais. Devido a estas consequências tão sérias, a avaliação e o tratamento das referidas perturbações ganha uma importância fundamental (Hegde, 1996).

Pesquisas anteriores dizem-nos que o desenvolvimento da fala e da linguagem ocorrem, principalmente, num período crítico compreendido entre o nascimento e os 5 anos. Como enfatiza Rossetti (1990, *cit. in* Butler, 1994), qualquer aspecto que interfira com a habilidade da criança de interagir com o ambiente de uma forma normal é um potencial causador de atrasos na fala e linguagem. Observar os comportamentos sociais comunicativos das crianças, com pais/ prestadores de cuidados, são pistas importantes para determinar possíveis atrasos (Downey et al., 2002).

Pais/ prestadores de cuidados e profissionais devem estar alerta para possíveis atrasos, só assim a criança pode beneficiar de avaliações e acompanhamentos/ intervenções necessários.

O período entre os 18 e 24 meses é considerado crucial. Se os problemas de linguagem receptiva permanecerem por identificar, todo o discurso e competências expressivas da linguagem podem não se desenvolver adequadamente. Estas são as razões, segundo Hamaguchi (1995, *cit. in* Downey et al., 2002), para a Terapia da Fala se focar muito nas competências compreensivas da linguagem, mesmo quando a queixa é relativa ao facto de que a criança não fala adequadamente – a compreensão da linguagem é a base para o uso da mesma (Downey et al., 2002).

Para identificar atrasos de linguagem, o profissional deve, em primeiro lugar, conhecer os padrões normais do desenvolvimento da fala e da linguagem. As crianças normalmente passam pelas mesmas etapas de desenvolvimento. Os factores que influenciam o desenvolvimento da fala e da linguagem compreendem:

- o desenvolvimento físico e mental (incluindo a aquisição de outras competências como andar);
- o ambiente da criança em casa – que quantidade de linguagem é ouvida e utilizada e como os outros respondem à criança.

Obter uma história familiar e social detalhada que inclua o ambiente familiar, cultural e social pode ser importante para o prognóstico do atraso de linguagem e dificuldades de aprendizagem. Atrasos na linguagem receptiva ou na nomeação de objectos deve ser alvo de preocupação em qualquer idade e por isso ser motivo para referenciar a criança para avaliação.

Desta forma, concluímos que as perturbações de comunicação e linguagem são uma área de preocupação frequente em idade pré-escolar. A causa destes problemas é variável como já foi referido. É importante que técnicos de saúde e educadores referenciem crianças com

dificuldades de linguagem e comunicação, juntamente com as suas famílias, para avaliação por equipas interdisciplinares. Assim, será possível determinar se as competências comunicativas e linguísticas da criança estão a seguir um desenvolvimento normal e, no caso de não estarem, a intervenção profissional precoce é crucial. As pesquisas/ estudos mais recentes continuam a documentar a necessidade do diagnóstico e tratamento precoce das perturbações de fala e linguagem, melhorando assim o prognóstico da criança e prevenindo sérios problemas noutras áreas como comportamento, aprendizagem e comportamento social.

Nos últimos anos, o desenvolvimento das habilidades comunicativas e linguísticas da criança tem recebido muito interesse. No entanto, o interesse nas possíveis relações entre desenvolvimento da comunicação, linguagem e desenvolvimento sócio-emocional é mais limitado. Este, refere-se à capacidade de experienciar e expressar uma variedade de estados emocionais, para regular o estado emocional e estabelecer relações seguras e positivas, desenvolvendo o sentido de individualidade, distinto dos outros, com capacidade para atingir objectivos em interacções com o mundo social e não social. Segundo Rutter (1987, *cit. in* Baird, 2008), “a natureza da relação entre linguagem, cognição e desenvolvimento emocional e comportamental é pouco compreendida”.

A literatura documenta uma alta co-ocorrência de perturbações de linguagem e comunicação e problemas emocionais e de comportamento. É, por isso, importante que os terapeutas da fala desenvolvam uma grande sensibilidade clínica para as questões sócio-emocionais nas crianças com este tipo de perturbações. Conseguindo uma perspectiva mais integrada de desenvolvimento da linguagem, comunicação e desenvolvimento sócio-emocional atingir-se-ão resultados mais satisfatórios (Butler, 1994).

Uma intervenção precoce apropriada em comunicação e linguagem, com crianças em risco ou com atrasos e as suas famílias, podem ser utilizadas como uma importante medida preventiva contra o desenvolvimento de problemas comportamentais e emocionais em crianças pequenas. Desta forma, profissionais das diferentes áreas, devem trabalhar em conjunto, de forma integrada e coordenada para planear programas apropriados para as crianças e suas famílias, o que tem demonstrado resultados importantes e muito significativos (Butler, 1994).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

No presente capítulo explicamos o desenho da investigação, caracterizamos a população e amostra, apresentamos o instrumento e terminamos com a descrição dos procedimentos utilizados neste estudo.

1. Desenho da Investigação

Pretendemos, neste capítulo, descrever a metodologia seguida no decurso da investigação, efectuada através da recolha de dados.

Este estudo consistiu na elaboração de um Inventário que permitisse apurar o conhecimento que os pais/ prestadores de cuidados detêm acerca do desenvolvimento da linguagem, e é constituído por 3 escalas referentes, cada uma delas, à faixa etária dos 3, 4 e 5 anos. Pretendeu-se, igualmente, estabelecer algumas associações entre os resultados obtidos na variável resposta e as diferentes variáveis explicativas, como por exemplo idade, escolaridade e profissão dos pais/ prestadores de cuidados.

Uma vez que o principal objectivo do estudo foi estabelecer associações entre variáveis, o mesmo apresenta uma natureza quantitativa, sendo um estudo co-relacional, que permite estabelecer previsões e não provas de causalidade entre fenómenos (Almeida e Freire, 1997).

Tratando-se de um estudo transversal a sua estrutura é semelhante à de um estudo de corte, uma vez que todas as medições são feitas num único momento, não existindo, portanto, um período de seguimento dos indivíduos. Este tipo de estudos são, normalmente, utilizados para descrever características das populações no que diz respeito a determinadas variáveis e os seus padrões de distribuição. Os estudos transversais podem, também, ser utilizados para descrever associações entre variáveis.

A metodologia utilizada envolveu, num único momento, a abordagem de um grupo de sujeitos cujos filhos ou educandos foram considerados, pelos educadores responsáveis, em contexto de jardim de infância, como apresentando desenvolvimento da linguagem dentro dos padrões considerados normais para a faixa etária (parâmetros estes descritos no ponto “Desenvolvimento Normal da Linguagem” do Capítulo II - da Revisão da Literatura). Constituíram critérios de exclusão para a participação no estudo:

- a presença de qualquer tipo de deficiência motora ou sensorial (incluindo surdez);

- a presença de défice cognitivo;
- dificuldades de aprendizagem;
- frequência de apoio em Terapia da Fala (anterior ou no momento actual).

Aos pais/ prestadores de cuidados, foi pedido que respondessem, em relação ao seu filho/ educando, e sob a forma de checklist, a um Inventário onde foram apresentadas as aquisições linguísticas características da faixa etária correspondente.

Sendo a amostra um subconjunto da população em estudo, descrita pormenorizadamente no ponto seguinte, consideramos possível efectuar comparações entre sub-grupos como por exemplo género, idade e profissão dos pais/ prestadores de cuidados, entre outros e, também, explorar associações entre variáveis (Almeida e Freire, 2000).

Esta investigação foi realizada em conjunto com outra autora, Ana Filipa Oliveira Santos, que se regeu pelas mesmas directrizes orientadoras. Como tal, a compreensão do estudo implica um olhar atento à globalidade dos dois trabalhos. Este estudo, em particular, debruçar-se-á sobre as faixas etárias dos 3 e 4 anos.

2. População e Amostra

A população deste estudo delimita-se às faixas etárias dos 3, 4 e 5 anos residente nos concelhos da Maia, Gondomar, Porto, Anadia e Espinho.

A selecção da amostra teve por base o método de amostragem não probabilístico (Carmo & Ferreira, 1998), com uma amostra de conveniência dividida em três estratos de idades: 3 anos (crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e 0 meses e os 3 anos e 11 meses) com um total de 123 elementos, 4 anos (crianças com idades compreendidas entre os 4 anos e 0 meses e os 4 anos e 11 meses) com um total de 134 elementos e 5 anos (crianças com idades compreendidas entre os 5 anos e 0 meses e os 5 anos e 11 meses) com um total de 136 elementos. Na totalidade das 3 faixas etárias foram recolhidos e utilizados nesta investigação 393 elementos, todos eles respeitando os critérios de exclusão acima referidos de onde destacamos a presença de qualquer tipo de deficiência motora ou sensorial, a presença de défice cognitivo, de dificuldades de aprendizagem e frequência de apoio em Terapia da Fala. A

amostra foi recolhida em jardins de infância dos concelhos acima referidos devido à proximidade geográfica com a residência das autoras e devido à disponibilidade apresentada pelas educadoras contactadas. Desta forma, considera-se este um estudo exploratório cujos resultados, obviamente, não são representativos e, por essa razão, não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência, mas do qual se poderão obter informações úteis, embora não devam ser utilizadas sem as devidas cautelas e reserva.

3. Apresentação do Inventário sobre o Conhecimento que os Pais/ Prestadores de Cuidados detêm acerca do Desenvolvimento da Linguagem

3.1. Objectivos do Instrumento

A percepção da falta de instrumentos aferidos, para a população portuguesa, que permitam registar a opinião dos pais/ prestadores de cuidados relativamente ao desenvolvimento da linguagem da sua criança fez-nos reflectir e tentar perceber o conhecimento destes sobre o desenvolvimento normal da linguagem. Desta forma, as autoras criaram um Inventário para aferir o conhecimento que os pais/ prestadores de cuidados detêm acerca do desenvolvimento da linguagem.

3.2. Descrição do Instrumento

O Inventário sobre o Conhecimento que os Pais/ Prestadores de Cuidados detêm acerca do Desenvolvimento da Linguagem foi construído para cada uma das faixas etárias (3, 4 e 5 anos) com base nos comportamentos linguísticos que as crianças adoptam, nos referidos momentos de desenvolvimento, e que estão documentados pela bibliografia consultada.

Cada Inventário está organizado por áreas da linguagem e pela seguinte ordem: Pragmática (codificada como P), Semântica (codificada como S), Morfossintaxe (codificada como MS), Fonologia (codificada como F) e Metalinguagem (codificada como ML) como se pode verificar no Anexo I. Cada área de linguagem descrita engloba diferentes itens de acordo com o desenvolvimento linguístico característico da faixa etária. Os itens de desenvolvimento linguístico foram apresentados numa linguagem simples e directa e enriquecidos com alguns exemplos, sempre que foi possível (ver em Anexo I). Os informantes, que foram os pais/ prestadores de cuidados que responderam à checklist correspondente à faixa etária da criança, com desenvolvimento da linguagem normal (critério de inclusão para participação no estudo), colocaram ***Sím***, para indicar que valorizam o comportamento linguístico, ***Não*** no caso de não valorizarem o comportamento e ***Não Sei*** no caso de o informante não ter opinião formada acerca desse comportamento linguístico. As respostas obtidas foram convertidas em pontuação: **1** para as respostas assinaladas como ***Sím*** e **0** para as respostas assinaladas como ***Não*** ou ***Não Sei***. Apesar de ambas as opções ***Não*** e ***Não Sei*** terem sido cotadas com a pontuação 0, esta distinção entre respostas foi considerada importante no sentido de ir ao encontro do objectivo final deste Inventário que é perceber o conhecimento dos pais/ prestadores de cuidados sobre o desenvolvimento da linguagem. Para responder ao Inventário, não foi necessária a utilização de qualquer tipo de material.

3.3. Vantagens e Limitações do Inventário

Como vantagens do Inventário, salientam-se a descrição pormenorizada das aquisições linguísticas de cada faixa etária, organizadas por áreas linguísticas, e o facto de serem apresentadas sob a forma de checklist, o que facilita significativamente o preenchimento, tornando-o simples e objectivo. Realçamos também o facto de o Inventário ser, não só o reflexo da observação dos pais/ prestadores de cuidados sobre as suas crianças, mas também do que estes consideram importante em termos de etapas de desenvolvimento da linguagem, uma vez que as suas crianças possuem desenvolvimento de linguagem considerado normal (critério de inclusão para participação no estudo). O Inventário tem, contudo, algumas limitações. Destacamos a complexidade na formulação de alguns itens devido à multiplicidade de aspectos

ou ideias neles contidos (quando, por exemplo, um mesmo item foi composto por dois comportamentos linguísticos que, embora relacionados, podem não ocorrer simultaneamente), o que poderá ter influenciado o informante na resposta. Alguns itens foram compostos por frases longas o que poderá ter comprometido a clareza do item a estratos culturais mais baixos da população.

4. Procedimentos

Qualquer instrumento ou situação de avaliação, pode definir-se como um conjunto de itens, questões ou situações mais ou menos organizado e relacionado com um certo domínio a avaliar (Almeida & Freire, 2000).

A construção do instrumento inicia-se pela recolha de um conjunto de itens. Esta recolha pressupõe uma definição antecipada dos seguintes parâmetros: qual o seu objectivo, a população a que se destina e o que pretende medir ou avaliar (Almeida & Freire, 2000).

A análise destes parâmetros obrigou as autoras a um contacto prévio com a literatura, com especialistas na área e com futuros informantes, de forma a operacionalizar a construção do Inventário, o que resultou na formulação de um primeiro conjunto de itens, seguido de uma tomada de decisão quanto ao número de itens a incluir na versão definitiva, a forma, o conteúdo e o modo de resposta por parte do informante (Almeida & Freire, 2000).

Foram considerados alguns princípios na formulação dos itens onde destacamos a objectividade, a simplicidade, a pertinência para o estudo, a amplitude, a credibilidade e a clareza (Almeida & Freire, 2000).

Construída a primeira versão do Inventário, as autoras iniciaram o processo de análise, através de um pré-inventário que foi preenchido por alguns profissionais da mesma área que fizeram diversas sugestões para melhorar o documento. Dessa forma, foram feitas algumas reformulações, acrescentados alguns itens e retirados outros. Procedeu-se então à distribuição da segunda versão do documento, já reformulado, a um grupo reduzido de pais/ prestadores de cuidados provenientes de diferentes contextos sociais, culturais e económicos, com o objectivo de fazer uma análise reflexiva que permitisse apreciar o conteúdo e a forma dos itens,

nomeadamente a sua clareza, compreensibilidade e adequação aos objectivos. Da referida análise, resultou o Inventário na sua versão final.

Os Inventários foram entregues em mão aos pais/ prestadores de cuidados pelas educadoras nos jardins-de-infância seleccionados (tendo os critérios de selecção sido já descritos no ponto “Desenho da Investigação”). Permitimos que os pais/ prestadores de cuidados preenchessem os inventários na sua residência para maior tranquilidade e privacidade. A taxa de retorno dos Inventários foi de 49% para a faixa etária dos 3 anos, 54% para a faixa etária dos 4 anos e 54% para a faixa etária dos 5 anos, o que confirma a nossa opinião inicial acerca da disponibilidade dos pais/ prestadores de cuidados para participar em estudos deste género. Os dados foram introduzidos em base de dados e tratados estatisticamente através do programa *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS*, versão 17.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Um estudo de investigação deve, sempre, incluir a apresentação, análise e discussão dos resultados, complementadas com a elaboração e apresentação das conclusões (Almeida & Freire, 2000). Assim o presente capítulo representa esta última fase, em que demonstra os resultados obtidos com o Inventário Sobre Conhecimento que os Pais/ Prestadores de Cuidados detêm acerca do Desenvolvimento da Linguagem. A apresentação dos resultados será subdividida em dois momentos.

Num primeiro momento apresenta-se a análise descritiva onde se descrevem e sistematizam os resultados dos dados recolhidos através de tabelas e gráficos, de modo a descrever os mesmos quanto às características mais importantes. “A estatística descritiva centra-se no estudo de características não uniformes das unidades observadas ou experimentais e utiliza-se para descrever os dados através de indicadores chamados estatísticas, como é o caso da média, moda e desvio padrão” (Pestana e Gageiro, 2005, p. 35).

Pretendeu-se, igualmente, estabelecer algumas associações entre as variáveis resposta obtidas e as variáveis explicativas, como por exemplo idade e profissão dos pais/ prestadores de cuidados.

Num segundo momento, apresentam-se os resultados relativos às qualidades psicométricas do instrumento recorrendo à análise inferencial.

1. Análise Descritiva

Como já foi referido anteriormente, esta investigação foi realizada em conjunto com outra autora, Ana Filipa Oliveira Santos, que se regeu pelas mesmas directrizes orientadoras. Como tal, a compreensão do estudo implica um olhar atento à globalidade dos dois trabalhos. Assim, será realizada uma caracterização global do número de pais/ prestadores de cuidados que participaram na investigação, de modo a que o leitor tenha uma perspectiva de como os indivíduos se distribuem pelas diferentes faixas etárias. A faixa etária dos 3 anos apresenta uma amostra de 123 elementos; a faixa etária dos 4 anos, apresenta uma amostra de 134 elementos e a faixa etária dos 5 anos, uma amostra de 136 elementos.

Quadro 4 - *Distribuição do número de indivíduos do estudo por faixa etária e concelho*

	Anadia	Espinho	Gondomar	Maia	Porto	Valongo	Total
3 Anos	5	0	57	44	6	11	123
4 Anos	5	2	71	34	7	15	134
5 Anos	12	3	65	39	8	9	136
Total	22	5	193	117	21	35	393

2. Caracterização Sócio-Demográfica da Amostra

A população-alvo deste estudo consiste em dois grupos de pais/ prestadores de cuidados, o primeiro de crianças na faixa etária dos 3 anos e, o segundo na faixa etária dos 4 anos, residentes nos concelhos de Anadia, Espinho, Gondomar, Maia, Porto e Valongo. Pelo exposto, considera-se a amostra de conveniência, tendo em consideração que se utilizou um grupo de sujeitos pela sua disponibilidade (Carmo & Ferreira, 1998), para além do condicionamento inerente ao facto de terem sido analisados apenas os questionários devolvidos e não a totalidade daqueles que foram distribuídos. Desta forma, sendo um estudo exploratório sem amostra representativa, os resultados obtidos não podem ser extrapolados nem generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência, no entanto, poderemos obter informações relevantes através da descrição e compreensão dos resultados da amostra.

Foram, então, entregues 250 questionários a pais/prestadores de cuidados de crianças na faixa etária dos 3 anos, considerados pelos educadores responsáveis como detentores de desenvolvimento da linguagem normal e foram devolvidos 123 preenchidos. Da mesma forma procedeu-se à entrega da mesma quantidade, 250 questionários, a pais/ prestadores de cuidados de crianças na faixa etária dos 4 anos, com avaliação semelhante por parte dos educadores, tendo sido devolvidos 134 questionários.

2.1. Faixa etária dos 3 anos

A amostra é constituída por 123 inquiridos (pais/ prestadores de cuidados) sendo referentes a 63 crianças do género masculino (51,22%) e 60 do género feminino (48,78%). Verificamos que se trata de uma amostra homogénea no que concerne ao género das crianças e distribuída geograficamente pelos concelhos de Anadia (4% dos inquiridos), de Gondomar (46,3% dos inquiridos), da Maia (35,8%), do Porto (4,9%) e de Valongo (9%) conforme se pode verificar através do Quadro 5.

Quadro 5 - Representação da amostra da faixa etária dos 3 anos relativamente ao género, localização geográfica e escola

	Escola	Masculino	Feminino	Total
Anadia	E 3	2	3	5 (4%)
Gondomar	E 1	8	8	57 (46,3%)
	E 2	1	1	
	E 4	0	1	
	E 10	15	10	
	E 11	1	3	
	E 12	2	7	
Maia	E 9	23	11	44 (35,8%)
	E 13	1	4	
	E 15	4	1	
Porto	E 14	2	4	6 (4,9%)
Valongo	E 17	4	7	11 (9%)
Total		63 (51,2%)	60 (48,8%)	123

Relativamente à idade das crianças, a mais nova tinha 36 meses e a mais velha 47, sendo a média etária de 40,34 meses e o desvio padrão 3,55 como podemos observar através do gráfico seguinte. Desta forma, 61,79% das crianças apresentava idade inferior a 42 meses e 38,21% apresentava mais de 42 meses de idade aquando do preenchimento do Inventário.

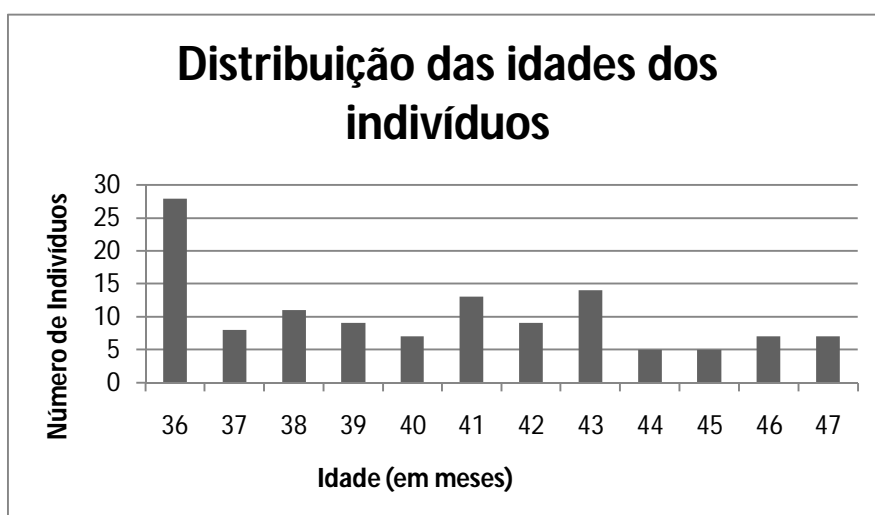


Figura 9 - Distribuição da amostra da faixa etária dos 3 anos relativamente à idade (em meses).

No que concerne aos anos de escolaridade das crianças cujos pais/ prestadores de cuidados responderam ao questionário, 17,9% frequentavam um estabelecimento de ensino há 3 anos, 11,4% há 2 anos, 62,6% há 1 ano ou pela primeira vez e 8,1% dos inquiridos não responderam a este parâmetro.

Quadro 6 - Distribuição da amostra (da faixa etária dos 3 anos) relativamente aos anos de escolaridade

	Escola	Há 3 anos	Há 2 anos	Há 1 ano (ou menos)	Sem resposta	Total
Anadia	E 3	0	0	5	0	5
Gondomar	E 1	2	5	9	0	57
	E 2	0	0	2	0	
	E 4	0	1	0	0	
	E 10	5	1	16	3	
	E 11	4	0	0	0	
	E 12	3	1	5	0	
Maia	E 9	4	2	26	2	44
	E 13	0	0	3	2	
	E 15	1	4	0	0	
Porto	E 14	3	0	3	0	6
Valongo	E 17	0	0	8	3	11
Total		22 (17,9%)	14 (11,4%)	77 (62,6%)	10 (8,1%)	123 (100%)

No que diz respeito aos pais/ prestadores de cuidados inquiridos, as suas idades, no momento de preenchimento do Inventário, estavam compreendidas entre os 20 e os 44 anos, sendo a média etária de 32,82 anos e o desvio padrão de 5,36, como podemos verificar através da Figura 10.

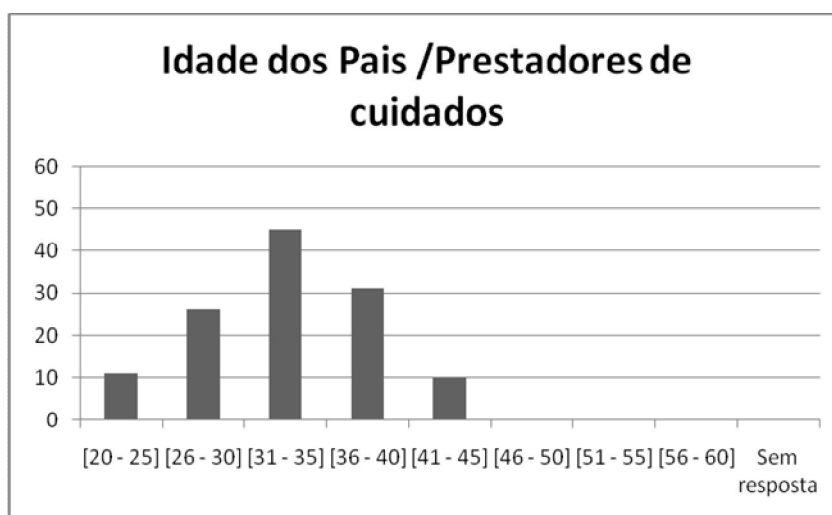


Figura 10 - Distribuição da amostra (da faixa etária dos 3 anos) relativamente à idade dos Pais/Prestadores de cuidados.

Em relação à escolaridade dos mesmos, a maior percentagem de inquiridos, 31,71%, tem concluído o ensino secundário, distribuindo-se a amostra por 26,83% dos inquiridos com o 3º ciclo, a mesma percentagem (26,83%) com formação no ensino superior (licenciatura), 7,32% com o 2º ciclo, 4,88% com formação no ensino superior (bacharelato) e 1,63% com o ensino básico, como se pode observar pela figura seguinte.

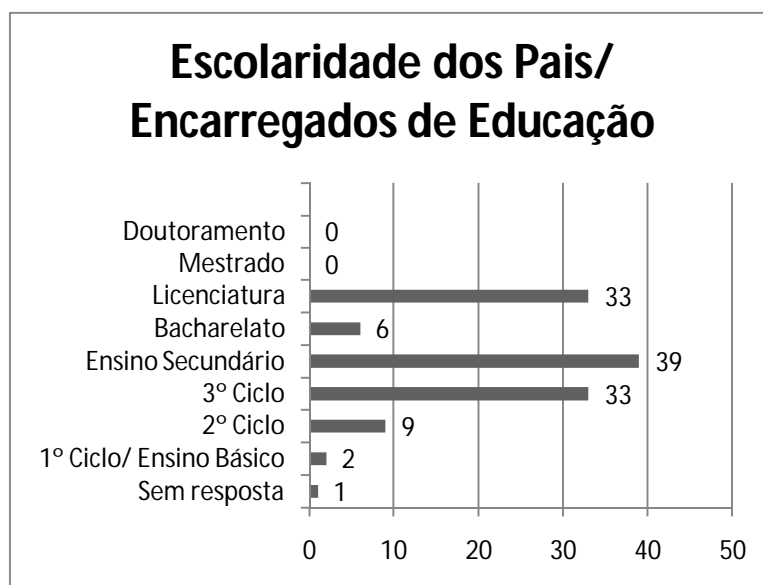


Figura 11 - Distribuição da amostra (da faixa etária dos 3 anos) relativamente à escolaridade dos Pais/Prestadores de cuidados.

Relativamente à profissão dos pais/ prestadores de cuidados, observa-se que 21,14% de inquiridos têm actividades imobiliárias ou relacionadas com serviços prestados às empresas (H), 17,89% têm actividade profissional relacionada com o comércio (D), 11,38% têm profissões relacionadas com actividades financeiras (G), 10,57% estão desempregados ou são domésticos (N), 9,76% têm actividade profissional não identificada (L) e 8,94% são profissionais relacionados com a área da educação (J). A listagem completa das actividades profissionais com os respectivos códigos utilizados, pode ser consultada no Anexo 6.

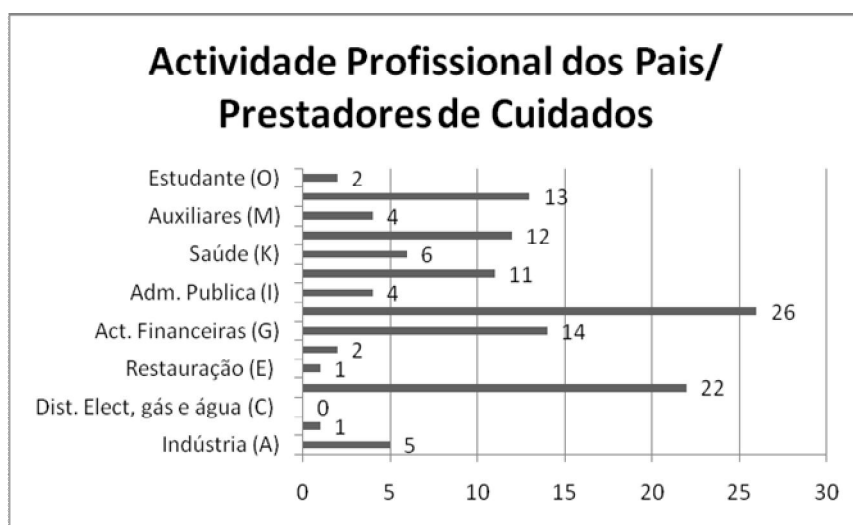


Figura 12 - Distribuição da amostra (da faixa etária dos 3 anos) relativamente à actividade profissional dos Pais/Prestadores de cuidados.

2.2. Faixa etária dos 4 anos

A amostra é constituída por 134 inquiridos (pais/ prestadores de cuidados) sendo referentes a 65 crianças do género masculino (48,51%) e 69 do género feminino (51,49%).

Verificamos que se trata de uma amostra homogénea no que concerne ao género das crianças conforme se pode verificar através do Quadro 7.

Quadro 7 - Representação da amostra da faixa etária dos 4 anos relativamente ao género, localização geográfica e escola

	Escola	Masculino	Feminino	Total
Anadia	E 3	4	1	5 (3,9%)
Espinho	E 6	1	0	2 (1,5%)
	E 7	0	1	
Gondomar	E 1	7	11	71 (53%)
	E 2	5	6	
	E 4	1	2	
	E 5	3	3	
	E 8	0	2	
	E 10	11	6	
	E 11	3	2	
	E 12	3	6	
Maia	E 9	12	10	34 (25,4%)
	E 13	5	6	
	E 15	1	0	
Porto	E 14	2	1	7 (5%)
	E 16	2	2	
Valongo	E 17	5	10	15 (11,2%)
Total		65 (48,5%)	69 (51,5%)	134

Geograficamente, a amostra distribui-se pelos concelhos de Anadia, com 3,9% dos indivíduos, de Espinho com 1,5% dos indivíduos, de Gondomar com 53% dos indivíduos, da Maia com 25,4%, do Porto com 5% e de Valongo com 11,2% dos indivíduos.

Relativamente à idade das crianças, a mais nova tinha 48 meses e a mais velha 59, sendo a média etária de 52,89 meses e o desvio padrão 3,59 como podemos observar através da figura seguinte. Desta forma, 58,96% das crianças apresentavam idade inferior a 54 meses e 41,04% apresentava mais de 54 meses de idade aquando do preenchimento do Inventário.

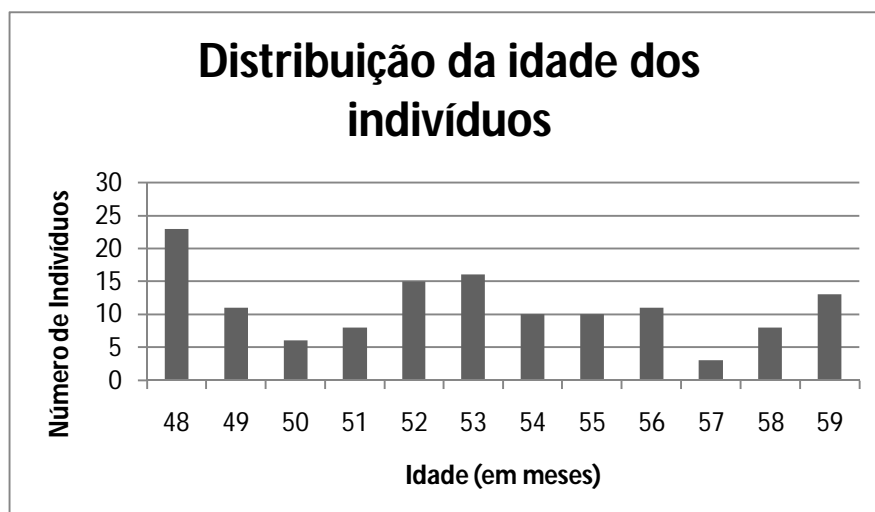


Figura 13 - Distribuição da amostra da faixa etária dos 4 anos relativamente à idade(em meses).

No que concerne aos anos de escolaridade das crianças cujos pais/ prestadores de cuidados responderam ao questionário, 11,2% frequentavam um estabelecimento de ensino há 4 anos, 8,2% frequentavam-no há 3 anos, 26,1% há 2 anos, 54,5% há 1 ano ou pela primeira vez.

Quadro 8 - Distribuição da amostra (da faixa etária dos 4 anos) relativamente aos anos de escolaridade

	Escola	Há 4 anos	Há 3 anos	Há 2 anos	Há 1 ano (ou menos)	Total
Anadia	E 3	0	0	2	3	5
Espinho	E 6	0	0	0	1	2
	E 7	0	0	0	1	
Gondomar	E 1	0	1	10	7	71
	E 2	0	0	5	6	
	E 4	0	0	3	0	
	E 5	0	0	0	6	
	E 8	0	0	0	2	
	E 10	7	1	2	7	
	E 11	2	1	0	2	
	E 12	0	1	3	5	
Maia	E 9	5	4	3	10	34
	E 13	0	0	3	8	
	E 15	0	0	0	1	
Porto	E 14	0	2	0	1	7
	E 16	0	1	0	3	
Valongo	E 17	1	0	4	10	15
Total		15 (11,2%)	11 (8,2%)	35 (26,1%)	73 (54,5%)	134

Comparando a distribuição da faixa etária dos 3 anos e a dos 4 anos, observa-se que na primeira, há uma maior percentagem de crianças a frequentar o jardim de infância desde o primeiro ano de vida (17,9% em comparação com 11,2%).

Na faixa etária dos 3 anos a percentagem de crianças que frequenta o jardim de infância pela primeira vez é ligeiramente superior (62,6% em comparação com 54,4%) o que pode, eventualmente, ser devido ao facto de os 3 anos corresponderem ao início do ensino pré-escolar. Esta convicção é apoiada pelo facto de a percentagem de crianças que frequenta o jardim de infância há 2 anos (que começaram a frequentá-lo com 3 anos) ser superior (26,1%) na faixa etária dos 4 anos em comparação com a de crianças que frequentam o jardim também há 2 anos, na faixa etária dos 3 (11,4%) e que começaram a frequentá-lo com 1 ano.

Os pais/ prestadores de cuidados inquiridos tinham idades compreendidas entre os 22 e os 52 anos, sendo a média etária de 33,64 anos e o desvio padrão de 5,48. Podemos observar a distribuição da amostra em relação a estes parâmetros através da figura seguinte.

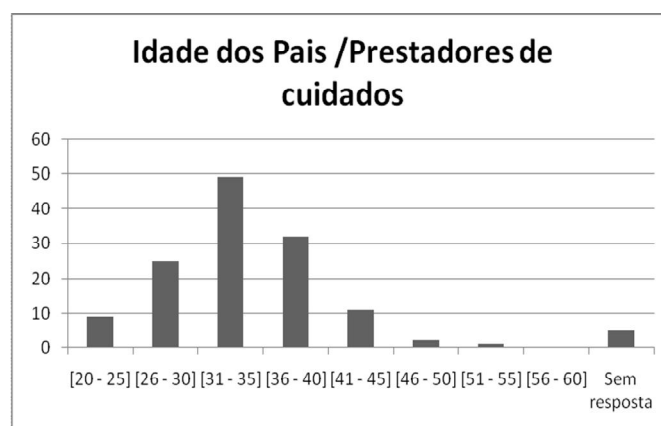


Figura 14 - Distribuição da amostra (da faixa etária dos 4 anos) relativamente à idade dos pais/prestadores de cuidados.

Em ambas as faixas etárias, dos 3 e 4 anos, o intervalo que contempla maior número de pais/ prestadores de cuidados é o que compreende idades entre os 26 e 40 anos, especificamente entre os 31 e os 35 anos. Na faixa etária dos 4 anos, a distribuição das idades dos pais/ prestadores de cuidados tem maior variabilidade, com um máximo de 52 anos, o que

se deve ao facto de algumas crianças estarem entregues aos cuidados de avós, por razões que nos são desconhecidas e que não se enquadram no âmbito deste estudo.

Em relação à escolaridade dos mesmos, a maior percentagem de inquiridos tem o ensino secundário com 36,57%, distribuindo-se a amostra por 26,87% dos inquiridos com o ensino básico, 29,85% com formação no ensino superior e 2,24% com formação pós-graduada como se pode observar pela figura seguinte.

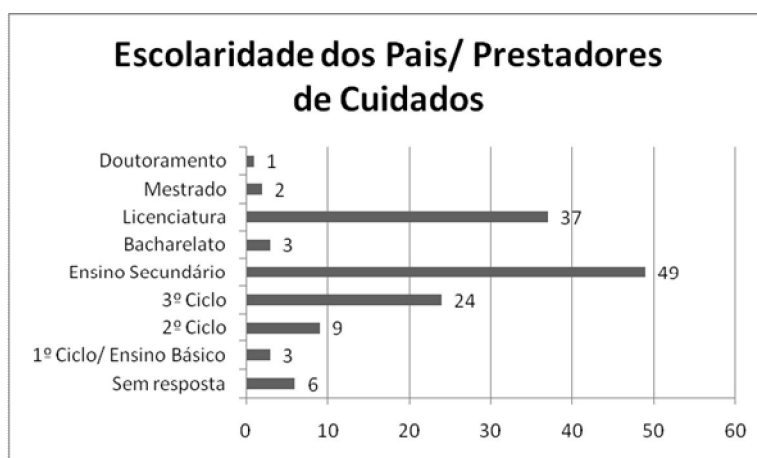


Figura 15 - Distribuição da amostra (da faixa etária dos 4 anos) relativamente à escolaridade dos Pais/Prestadores de cuidados.

Relativamente à escolaridade dos pais/ prestadores de cuidados observa-se que, em ambas as faixas etárias, a grande maioria dos inquiridos tem como habilitações literárias o ensino secundário, apesar de uma grande parte deles apresentar apenas o 3º ciclo do ensino básico. Outra percentagem, ligeiramente semelhante, apresenta grau académico de licenciado.

Observa-se, também, que na faixa etária dos 3 anos, não há inquiridos com grau académico de pós-graduação enquanto, na faixa etária seguinte, dos 4 anos, há 2 pais/ prestadores de cuidados com grau de Mestrado e 1 com grau de Doutoramento. Uma possível justificação para este facto é a faixa etária ser ligeiramente superior, o que terá permitido a estes pais/ prestadores de cuidados, terem já progredido nos seus percursos académicos.

Relativamente à profissão dos pais/ prestadores de cuidados, observa-se que 18,66% de inquiridos têm actividade profissional relacionada com o comércio (D), 14,93% com actividades

imobiliárias ou relacionadas com serviços prestados às empresas (H), 11,94% têm profissões relacionadas com a área da educação (J), 5,97% com a área da saúde (K), 5,22% com actividades financeiras (G), 4,48% trabalham na administração pública (I), 8,96% estão desempregados ou são domésticos (P) e 15,67% têm actividade profissional não identificada (L). A listagem completa das actividades profissionais com os respectivos códigos utilizados, pode ser consultada no Anexo 6.

Foi possível observar também que, apesar das faixas etárias serem diferentes (3 e 4 anos), a distribuição das amostras é muito semelhante.

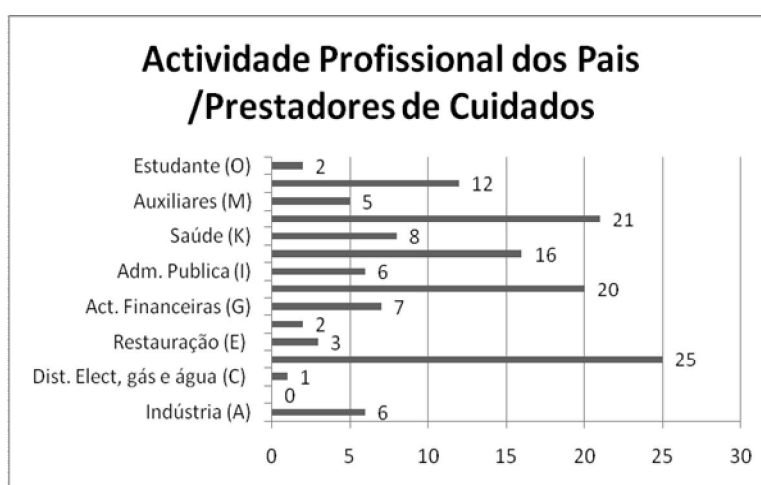


Figura 16 - Distribuição da amostra (da faixa etária dos 4 anos) relativamente à actividade profissional dos Pais/Prestadores de cuidados.

Comparando as duas faixas etárias, podemos observar que a actividade dos pais/prestadores de cuidados é bastante diversificada. As profissões desempenhadas pela maioria dos inquiridos são muito semelhantes nas duas faixas etárias. Podemos observar, ainda, o mesmo número de inquiridos estudantes, e sensivelmente o mesmo número de inquiridos em situação de desemprego nas duas faixas etárias analisadas.

3. Apresentação dos Resultados

3.1. Faixa etária dos 3 anos

Recorremos ao teste ANOVA (abreviatura de Análise de Variância) que pode ser utilizado para testar diferenças entre diversas situações e para duas ou mais variáveis. Compara a variância explicada à custa das variáveis independentes confrontando-as com a variância total (Pereira, 2004).

A variável resposta compreende a soma de todos os itens do questionário e H_0 é considerada a hipótese nula, isto é, a hipótese a testar.

Assim, foi relacionada a categoria profissional dos pais/ prestadores de cuidados que responderem ao Inventário, com os resultados obtidos no mesmo.

H_0 : Pais/ prestadores de cuidados com categorias profissionais diferente têm, em média, resposta igual.

Quadro 9 - Resultados do teste ANOVA para a variável «Categoria Profissional dos Pais/ Prestadores de Cuidados» da faixa etária dos 3 anos

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	491,627	12	40,969	1,001*	,453
Within Groups	4418,935	108	40,916		
Total	4910,562	120			

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

O valor de p-value corresponde à probabilidade de não rejeitar H_0 e por isso, de o aceitar. Como podemos observar, $p=0,453$ é não significativo, o que revela que devemos aceitar H_0 e que não existem diferenças significativas entre as categorias profissionais dos pais/ prestadores de cuidados e a variável resposta.

No que diz respeito à relação entre a escolaridade dos pais/ prestadores de cuidados e os resultados obtidos também não houve diferenças significativas como podemos ver pelo quadro seguinte.

H₀: Pais/ prestadores de cuidados com níveis de escolaridade diferentes têm, em média, resposta igual.

Quadro 10 - Resultados do teste ANOVA para a variável «Escolaridade dos Pais/ Prestadores de Cuidados» da faixa etária dos 3 anos

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	350,399	5	70,080	1,860*	,107
Within Groups	4371,207	116	37,683		
Total	4721,607	121			

*p≤ 0,05 **p≤0,01 ***p≤0,001

O valor de $p=0,107$ é não significativo, o que revela que devemos aceitar H₀ e que não existem diferenças significativas entre a escolaridade dos pais/ prestadores de cuidados e as suas respostas ao Inventário.

Relativamente à relação entre a idade dos pais/ prestadores de cuidados e as respostas que obtivemos através do Inventário, as diferenças também não foram significativas, como podemos observar pelo quadro seguinte.

H₀ Pais/ prestadores de cuidados com faixas etárias diferentes têm, em média, resposta igual.

Quadro 11 - Resultados do teste ANOVA para a variável «Idade dos Pais/ Prestadores de Cuidados» da faixa etária dos 3 anos

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1210,104	22	55,005	1,432*	,118
Within Groups	3842,302	100	38,423		
Total	5052,407	122			

*p≤ 0,05 **p≤0,01 ***p≤0,001

O valor de $p=0,118$ é não significativo, o que revela que devemos aceitar H_0 e que não existem diferenças significativas entre a idade dos pais/ prestadores de cuidados e as suas respostas ao Inventário.

Relativamente à amostra do Inventário correspondente a esta faixa etária (3 anos), foi possível observar, através do Quadro 12, que a área da linguagem em que se obteve um maior número de respostas, por parte dos pais/ prestadores de cuidados inquiridos, foi a Morfossintaxe. Por sua vez, obteve-se um menor número de respostas na Metalinguagem, que foi considerada a área menos respondida.

O item que apresenta mais respostas afirmativas é: “Compreende frases simples, exemplo: dá-me a bola.” em que, de um total de 123 pais/ prestadores de cuidados, 122 responderam afirmativamente a este item. Já o item que apresenta menos respostas afirmativas é: “Faz autocorreções do seu discurso: diz uma palavra incorrectamente e logo de seguida corrige-a.”. Dos 123 pais/ prestadores de cuidados que compõem a amostra, apenas 31 responderam afirmativamente a este item.

Quadro 12 - Respostas dos inquiridos da faixa etária dos 3 anos em cada uma das áreas da linguagem que constituem o Inventário

3 Anos	Pragmática	Semântica	Morfossintaxe	Fonologia	Metalinguagem
Total Obtido	532	457	2084	181	204
Máximo	738	615	2706	246	369
Diferença	206	158	622	65	165
% de Respostas	72%	74%	77%	74%	55%

3.1.1. Qualidades Psicométricas do Inventário sobre o Conhecimento que os Pais/ Prestadores de Cuidados detêm acerca do Desenvolvimento da Linguagem

O Inventário relativo à faixa etária dos 3 anos trata-se de uma escala que toma o formato de uma lista de verificação, constituído por 38 itens. Pretende possibilitar a observação sobre o conhecimento que os pais/ prestadores de cuidados detêm acerca do Desenvolvimento da Linguagem.

a. Fidelidade

Para determinar a fidelidade do Inventário da faixa etária dos 3 anos foram calculados os coeficientes de alfa de Cronbach, que permitem analisar a consistência interna dos itens isoladamente e face à totalidade da escala. O resultado obtido para a totalidade do Inventário (38 itens) foi de 0,87. Segundo Almeida e Freire (2000) exigem-se índices iguais ou superiores a 0,70, como o alfa é 0,87 considera-se o valor encontrado muito bom. Assim o Inventário relativo a esta faixa etária apresenta, na sua globalidade, uma fidelidade considerada muito boa (Alfa=0,87).

Quadro 13 - *Consistência interna do Inventário na faixa etária dos 3 anos*

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
P1	27,1545	40,3284	0,4151	0,8696
P2	27,7886	41,0041	0,0312	0,8767
P3	27,3577	38,6251	0,4855	0,8665
P4	27,3415	38,9644	0,4322	0,8677
P5	27,4065	38,4727	0,482	0,8665
P6	27,3089	39,5923	0,332	0,8697
S1	27,439	39,2483	0,3298	0,87
S2	27,3415	38,0956	0,6042	0,864
S3	27,2358	40,0833	0,2937	0,8704
S4	27,2846	39,5659	0,3586	0,8692
S5	27,5528	38,3312	0,4593	0,8669
MS1	27,2114	39,0041	0,6235	0,8655
MS2	27,3008	38,9661	0,4693	0,867
MS3	27,2846	39,5495	0,3621	0,8691
MS4	27,4472	38,1509	0,5196	0,8655
MS5	27,2439	39,3171	0,4679	0,8674
MS6	27,5854	38,7201	0,3915	0,8686
MS7	27,1463	40,4374	0,4168	0,8698
MS8	27,374	39,1705	0,3715	0,8689
MS9	27,5528	38,4787	0,4345	0,8675
MS10	27,5285	41,0873	0,0128	0,8776
MS11	27,6016	40,8482	0,0488	0,8769
MS12	27,374	38,6295	0,4729	0,8667
MS13	27,6098	38,4858	0,4295	0,8677
MS14	27,2195	39,6809	0,4209	0,8684
MS15	27,122	41,2063	0,1717	0,8722
MS16	27,1707	39,9788	0,4692	0,8686
MS17	27,187	39,4975	0,562	0,867
MS18	27,3821	38,6643	0,4611	0,867
MS19	27,4228	38,0657	0,5471	0,8649
MS20	27,1626	40,6291	0,2674	0,8709
MS21	27,3333	38,6503	0,5012	0,8662
MS22	27,3008	39,1137	0,4383	0,8676
F1	27,4309	39,1817	0,3442	0,8696
F2	27,3252	38,9098	0,4566	0,8672
ML1	27,5528	41,0033	0,0253	0,8774
ML2	27,8618	39,6447	0,2875	0,8707
ML3	27,2683	39,7389	0,3372	0,8696

Conclui-se, pela análise do Quadro 13 (consultar Anexo 1 com codificação dos itens que constituem o Inventário), que os itens que o compõem se apresentam como um todo homogêneo. Não havendo, por isso, nenhum item que, retirado, melhore significativamente a consistência interna do Inventário.

b. Sensibilidade

No sentido de verificar a sensibilidade dos itens que constituem o Inventário realizou-se a análise do total de cada área da linguagem que constitui o Inventário, para cada uma das faixas etárias. No quadro 14 resume-se esta análise, especificando mínimo, máximo, média, moda, desvio padrão, assimetria e curtose para a faixa etária dos 3 anos.

Quadro 14 - Sensibilidade de cada área da linguagem para o Inventário da faixa etária dos 3 anos

3 Anos	Nº itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Moda	Des. Pad.	Assimetria	Curtose
SOMA_P	6	123	1,5	6	4,82	5	5	0,99	-1,32	2,26
SOMA_S	5	123	1	5	4,11	4,5	5	0,96	-1,03	0,33
SOMA_MS	22	123	4	22	18,73	19,5	21	3,12	-2,14	6,06
SOMA_F	2	123	0	2	1,62	2	2	0,53	-1,44	1,48
SOMA_ML	3	123	0,5	3	2,08	2	2,5	0,63	-0,28	-0,86
SOMA_TOT	38	123	11	38	31,36	32,75	34,5	5,09	-1,73	3,50

Relativamente à comparação das medidas média, mediana e moda, podemos apreciar que a média dos resultados é próxima em relação à mediana e à moda da distribuição, em todas as áreas da linguagem, indicando uma distribuição próxima do normal.

Considerando também a variância numa distribuição normal, os resultados devem distribuir-se acima e abaixo da média numa amplitude de 2,5 ou 3 unidades de desvio padrão, o que acontece na amostra apresentada.

No que diz respeito às medidas de assimetria e curtose, verifica-se que as áreas da linguagem onde se observam valores indicativos de uma distribuição muito afastada da distribuição normal são a Pragmática (P) e Morfossintaxe (MS). De um modo geral pode

considerar-se que os itens que constituem cada uma das áreas, são satisfatórios pois os valores de assimetria e curtose se encontram, na sua maioria, próximos de uma distribuição normal.

Apesar dos resultados apresentados, continuam a surgir algumas dúvidas quanto à normalidade da distribuição, razão pela qual se considera necessário proceder a testes mais específicos e objectivamente destinados ao teste da normalidade.

“Os testes estatísticos formais permitem testar a hipótese nula de que os dados são uma amostra proveniente de uma população normal. Se os níveis de significância dos testes forem baixos, pode duvidar-se da normalidade da população” (Pereira, 2003 p.135).

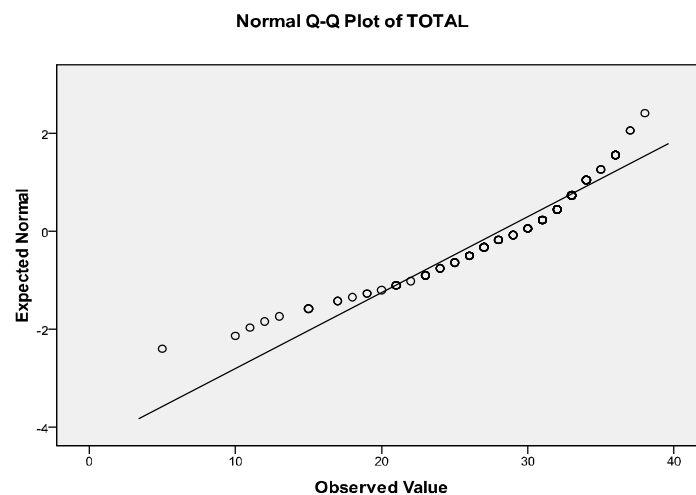


Figura 17 - Gráfico Q-Q para avaliação da normalidade da variável resposta (soma de todos os itens do Inventário da faixa etária dos 3 anos).

H₀: Os dados constituem uma amostra proveniente de uma distribuição normal

Quadro 15 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta da faixa etária dos 3 anos

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TOTAL	,127	123	,000	,920	123	,000

a. Lilliefors Significance Correction

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

O valor de $p=0,000$ é muito significativo, o que revela devemos rejeitar H_0 e que a distribuição não é normal.

Assim, surge a necessidade de testar a normalidade da distribuição de cada área linguística. Começamos por apresentar os resultados relativos à Pragmática:

H_0 : Os dados, relativos à Pragmática, constituem uma amostra proveniente de uma distribuição normal.

Quadro 16 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta na área da Pragmática da faixa etária dos 3 anos

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Soma_P	,224	123	,000	,888	123	,000

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

O valor de $p=0,000$ é muito significativo, o que revela que devemos rejeitar H_0 e que a distribuição dos dados relativos à área linguística Pragmática, não é normal.

Apresentamos os resultados relativos à Semântica:

H_0 : Os dados, relativos à Semântica, constituem uma amostra proveniente de uma distribuição normal.

Quadro 17 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta na área Semântica da faixa etária dos 3 anos

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Soma_S	,214	123	,000	,851	123	,000

^ap? 0,05 **p?0,01 ***p?0,001

O valor de $p=0,000$ é muito significativo, o que revela que devemos rejeitar H_0 e que a distribuição dos dados relativos à área linguística Semântica, não é normal.

Apresentamos os resultados relativos à Morfossintaxe:

H_0 : Os dados, relativos à Morfossintaxe, constituem uma amostra proveniente de uma distribuição normal.

Quadro 18 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta na área Morfossintaxe da faixa etária dos 3 anos

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Soma_MF	,140	123	,000	,893	123	,000

^ap? 0,05 **p?0,01 ***p?0,001

O valor de $p=0,000$ é muito significativo, o que revela que devemos rejeitar H_0 e que a distribuição dos dados relativos à área linguística Morfossintaxe, não é normal.

Apresentamos os resultados relativos à Fonologia:

H_0 : Os dados, relativos à Fonologia, constituem uma amostra proveniente de uma distribuição normal.

Quadro 19 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta na área Fonologia da faixa etária dos 3 anos

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Soma_F	,354	123	,000	,719	123	,000

^ap? 0,05 **p? 0,01 ***p? 0,001

O valor de $p=0,000$ é muito significativo, o que revela que devemos rejeitar H_0 e que a distribuição dos dados relativos à área linguística Fonologia, não é normal.

Apresentamos os resultados relativos à Metalinguagem:

H_0 : Os dados, relativos à Metalinguagem, constituem uma amostra proveniente de uma distribuição normal.

Quadro 20 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta na área Metalinguagem da faixa etária dos 3 anos

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Soma_ML	,235	123	,000	,859	123	,000

^ap? 0,05 **p? 0,01 ***p? 0,001

O valor de $p=0,000$ é muito significativo, o que revela que devemos rejeitar H_0 e que a distribuição dos dados relativos à área linguística Metalinguagem, não é normal.

Os procedimentos de análise da sensibilidade dos resultados são diversos, embora todos ligados à questão da normalidade ou não-normalidade da distribuição dos resultados em análise. Uma das formas é analisar os coeficientes de assimetria e de curtose. Espera-se que os seus valores não se afastem de zero ou, pelo menos, não ultrapassem a unidade (Almeida e Freire, 2000).

Alguns dos factores que podem afectar o coeficiente de sensibilidade dos resultados compreendem, por exemplo, o tamanho da amostra e sua representatividade não serem suficientes para possibilitar uma melhor distribuição dos resultados nas provas, os itens nas provas apresentarem algumas particularidades como, por exemplo, serem muito fáceis ou muito difíceis para o grupo em causa; os itens serem ambíguos, ou encontrarem-se mal hierarquizados, tornando os resultados finais pouco coesos em termos inter-individuais (Almeida & Freire, 2000).

c. Validade

A Validade foi observada através do cálculo da correspondência entre o total de cada área da linguagem, incluindo a mesma, e o total do Inventário para a faixa etária dos 3 anos.

Quadro 21 - Coeficiente de correlação entre as cinco áreas da linguagem para a faixa etária dos 3 anos

3 ANOS	SOMA_P	SOMA_S	SOMA_MS	SOMA_F	SOMA_ML
SOMA_P	1	0,57**	0,61**	0,49**	0,38**
SOMA_S		1	0,61**	0,50**	0,33**
SOMA_MS			1	-0,61**	0,26**
SOMA_F				1	-0,17
SOMA_ML					1

**Correlação significativa a um nível 0.01

O coeficiente de correlação varia entre -1 e 1. Quanto mais a correlação entre duas variáveis se aproxima de 1 (ou -1), mais correlacionadas estão essas variáveis. Se a correlação for positiva, os parâmetros estão correlacionados no mesmo sentido. Se for negativa, estão correlacionados, mas em sentidos opostos.

Pela observação do Quadro 21 podemos verificar que as áreas mais fortemente correlacionadas, para a faixa etária dos 3 anos, são Pragmática com Semântica (0,57), Pragmática com Morfossintaxe (0,61), Semântica com Morfossintaxe (0,61), Semântica com Fonologia (0,5) e Morfossintaxe com Fonologia (- 0,61) para um nível de significância de 0,01.

Todos os pares, com excepção do último, estão positivamente correlacionados, o que significa que quando uma das áreas da linguagem desse par aumenta ou diminui, a outra acompanha-a, aumentando ou diminuindo respectivamente. No último par (Morfossintaxe e Fonologia) a correlação é negativa, o que significa que quando uma dessas áreas da linguagem diminui a outra aumenta e vice-versa.

Consideramos que esta correlação negativa se deve ao facto destas serem áreas linguísticas de domínio independente, ou seja, o domínio morfossintactico e fonológico não estão dependentes um do outro nem têm, necessariamente, uma relação em termos cronológicos. O que poderá ser explicado pelo facto das aquisições da criança em termos morfológicos e sintácticos não terem, necessariamente, que acompanhar o seu desenvolvimento fonológico e, por sua vez, o desenvolvimento fonológico não ser simultâneo ao morfossintáctico nem se influenciarem directamente.

3.2. Faixa etária dos 4 anos

Procedemos da mesma forma utilizada na faixa etária dos 3 anos, relativamente às análises referentes à faixa etária dos 4 anos, recorrendo ao teste ANOVA.

Assim, foi relacionada a categoria profissional dos pais/ prestadores de cuidados que responderam ao Inventário, com os resultados obtidos no mesmo:

H₀: Pais/ prestadores de cuidados com categorias profissionais diferente têm, em média, resposta igual.

Quadro 22 - Resultados do teste ANOVA para a variável «Categoria Profissional dos Pais/ Prestadores de Cuidados» da faixa etária dos 4 anos

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	473,926	13	36,456	1,168*	,311
Within Groups	3745,723	120	31,214		
Total	4219,649	133			

*p≤ 0,05 **p≤0,01 ***p≤0,001

O valor de $p=0,311$ é não significativo, o que revela que devemos aceitar H_0 e que não se verificam diferenças estatisticamente significativas relativamente a esta variável.

No que diz respeito à relação entre a escolaridade dos pais/ prestadores de cuidados e os resultados obtidos verificam-se diferenças estatisticamente significativas, como podemos observar pelo quadro seguinte.

H_0 : Pais/ prestadores de cuidados com níveis de escolaridade diferentes têm, em média, resposta igual.

Quadro 23 - Resultados do teste ANOVA para a variável «Escolaridade dos Pais/ Prestadores de Cuidados» da faixa etária dos 4 anos

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	485,983	6	80,997	2,721*	,016
Within Groups	3602,486	121	29,773		
Total	4088,469	127			

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

A análise de variância revelou haver diferenças estatisticamente significativas ($F=2,721$; $p=0,016$) entre as respostas dos pais/prestadores de cuidados segundo a variável escolaridade dos mesmos. Por essa razão, rejeitou-se H_0 e realizou-se o teste *post-hoc*, para se identificar entre que grupos se encontram diferenças.

Para a realização destes testes, a escolaridade dos pais/prestadores de cuidados foi codificada da seguinte forma:

Quadro 24 - Codificação dos níveis de escolaridade dos pais/prestadores de cuidados

Código	Escolaridade
1	1º Ciclo/ Ensino Básico
2	2º Ciclo
3	3º Ciclo
4	Ensino Secundário
5	Bacharelato
6	Licenciatura
7	Mestrado e Doutoramento

Quadro 25 - Testes post-hoc Tukey HSD e Bonferroni para os diferentes níveis de escolaridade na faixa etária dos 4 anos

	(I) Escolaridade do encarregado de educação	(J) Escolaridade do encarregado de educação	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	1	2	-4,5556	3,63762	,872	-15,4631	6,3520
		3	-4,3333	3,34137	,852	-14,3526	5,6859
		4	-5,3061	3,24527	,660	-15,0372	4,4250
		5	-8,3333	4,45516	,504	-21,6923	5,0257
		6	-6,5405	3,27550	,422	-16,3623	3,2812
		7	-15,3333*	4,45516	,014	-28,6923	-1,9743
	2	1	4,5556	3,63762	,872	-6,3520	15,4631
		3	,2222	2,13274	1,000	-6,1729	6,6174
		4	-,7506	1,97881	1,000	-6,6841	5,1830
		5	-3,7778	3,63762	,944	-14,6853	7,1298
		6	-1,9850	2,02799	,958	-8,0660	4,0960
		7	-10,7778	3,63762	,055	-21,6853	-,1298
	3	1	4,3333	3,34137	,852	-5,6859	14,3526
		2	-,2222	2,13274	1,000	-6,6174	6,1729
		4	-,9728	1,35946	,991	-5,0492	3,1036
		5	-4,0000	3,34137	,894	-14,0192	6,0192
		6	-2,2072	1,43010	,718	-6,4954	2,0810
		7	-11,0000*	3,34137	,022	-21,0192	-,9808
	4	1	5,3061	3,24527	,660	-4,4250	15,0372
		2	,7506	1,97881	1,000	-5,1830	6,6841
		3	,9728	1,35946	,991	-3,1036	5,0492
		5	-3,0272	3,24527	,966	-12,7583	6,7039
		6	-1,2344	1,18839	,944	-4,7979	2,3290
		7	-10,0272*	3,24527	,039	-19,7583	-,2961
	5	1	8,3333	4,45516	,504	-5,0257	21,6923
		2	3,7778	3,63762	,944	-7,1298	14,6853
		3	4,0000	3,34137	,894	-6,0192	14,0192
		4	3,0272	3,24527	,966	-6,7039	12,7583
		6	1,7928	3,27550	,998	-8,0289	11,6145
		7	-7,0000	4,45516	,701	-20,3590	6,3590
	6	1	6,5405	3,27550	,422	-3,2812	16,3623
		2	1,9850	2,02799	,958	-4,0960	8,0660
		3	2,2072	1,43010	,718	-2,0810	6,4954
		4	1,2344	1,18839	,944	-2,3290	4,7979
		5	-1,7928	3,27550	,998	-11,6145	8,0289
		7	-8,7928	3,27550	,111	-18,6145	1,0289
	7	1	15,3333*	4,45516	,014	1,9743	28,6923
		2	10,7778	3,63762	,055	-,1298	21,6853
		3	11,0000*	3,34137	,022	-,9808	21,0192
		4	10,0272*	3,24527	,039	-,2961	19,7583
		5	7,0000	4,45516	,701	-6,3590	20,3590
		6	8,7928	3,27550	,111	-1,0289	18,6145

(Continua)

Bonferroni	1	2	-4,5556	3,63762	1,000	-15,8451	6,7340
		3	-4,3333	3,34137	1,000	-14,7034	6,0368
		4	-5,3061	3,24527	1,000	-15,3780	4,7658
		5	-8,3333	4,45516	1,000	-22,1601	5,4935
		6	-6,5405	3,27550	1,000	-16,7062	3,6251
		7	-15,3333*	4,45516	.017	-29,1601	-1,5065
		2	4,5556	3,63762	1,000	-6,7340	15,8451
2		3	,2222	2,13274	1,000	-6,3969	6,8413
		4	-,7506	1,97881	1,000	-6,8919	5,3908
		5	-3,7778	3,63762	1,000	-15,0673	7,5118
		6	-1,9850	2,02799	1,000	-8,2790	4,3090
		7	-10,7778	3,63762	,077	-22,0673	,5118
		3	4,3333	3,34137	1,000	-6,0368	14,7034
		2	-,2222	2,13274	1,000	-6,8413	6,3969
3		4	-,9728	1,35946	1,000	-5,1919	3,2464
		5	-4,0000	3,34137	1,000	-14,3701	6,3701
		6	-2,2072	1,43010	1,000	-6,6456	2,2312
		7	-11,0000*	3,34137	.027	-21,3701	-,6299
		4	5,3061	3,24527	1,000	-4,7658	15,3780
		2	,7506	1,97881	1,000	-5,3908	6,8919
		3	-,9728	1,35946	1,000	-3,2464	5,1919
4		5	-3,0272	3,24527	1,000	-13,0991	7,0447
		6	-1,2344	1,18839	1,000	-4,9226	2,4538
		7	-10,0272	3,24527	,052	-20,0991	,0447
		5	8,3333	4,45516	1,000	-5,4935	22,1601
		2	3,7778	3,63762	1,000	-7,5118	15,0673
		3	4,0000	3,34137	1,000	-6,3701	14,3701
		4	3,0272	3,24527	1,000	-7,0447	13,0991
5		6	1,7928	3,27550	1,000	-8,3729	11,9585
		7	-7,0000	4,45516	1,000	-20,8268	6,8268
		6	6,5405	3,27550	1,000	-3,6251	16,7062
		2	1,9850	2,02799	1,000	-4,3090	8,2790
		3	2,2072	1,43010	1,000	-2,2312	6,6456
		4	1,2344	1,18839	1,000	-2,4538	4,9226
		5	-1,7928	3,27550	1,000	-11,9585	8,3729
6		7	-8,7928	3,27550	,174	-18,9585	1,3729
		7	15,3333*	4,45516	.017	1,5065	29,1601
		2	10,7778	3,63762	,077	-,5118	22,0673
		3	11,0000*	3,34137	.027	,6299	21,3701
		4	10,0272	3,24527	,052	-,0447	20,0991
		5	7,0000	4,45516	1,000	-6,8268	20,8268
		6	8,7928	3,27550	,174	-1,3729	18,9585

Os testes de Bonferroni e Tukey ($p < 0,05$) mostram-nos que as diferenças acontecem entre os pais/ prestadores de cuidados com:

- Escolaridade 1 e escolaridade 7 (diferença entre médias de 15,33);
- Escolaridade 3 e escolaridade 7 (diferença entre médias de 11);
- Escolaridade 4 e escolaridade 7 (diferença entre médias de 10,03).

Podemos observar que grupo codificado como 7 (pais/ prestadores de cuidados cujo grau académico é Mestrado ou Doutoramento) responde de uma forma diferente de todos os outros. Esta é uma conclusão algo previsível uma vez que estes pais/ prestadores de cuidados,

tendo níveis de escolaridade superiores serão, supostamente, pais/ prestadores de cuidados mais informados no que diz respeito às questões de desenvolvimento linguístico das suas crianças.

Relativamente à relação entre a idade dos pais/ prestadores de cuidados e as respostas que obtivemos através do inventário, as diferenças não foram significativas, como podemos observar pelo quadro seguinte.

H₀: Pais/ prestadores de cuidados com faixas etárias diferentes têm, em média, resposta igual.

Quadro 26 - Resultados do teste ANOVA para a variável «Idade dos Pais/ Prestadores de Cuidados» da faixa etária dos 4 anos

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	113,861	2	56,931	1,804*	,169
Within Groups	3976,526	126	31,560		
Total	4090,388	128			

*p≤ 0,05 **p≤0,01 ***p≤0,001

O valor de $p=0,169$, não é estatisticamente significativo, o que revela que podemos aceitar H₀ e que não existem diferenças significativas entre a idade dos pais/ prestadores de cuidados e as suas respostas ao Inventário.

Relativamente à amostra do Inventário correspondente a esta faixa etária (4 anos), é possível observar, através do Quadro 27, que a área da linguagem em que se obteve um maior número de respostas, por parte dos pais/ prestadores de cuidados inquiridos, foi a Semântica. Por sua vez, obteve-se um menor número de respostas na Fonologia, que foi considerada a área menos respondida.

Constatou-se, também, que na faixa etária dos 4 anos, o item que apresenta mais respostas afirmativas é: "Compreende frases complexas subordinadas ("se", "porque",

"quanto")." em que, de um total de 134 pais/ prestadores de cuidados, 131 responderam afirmativamente a este item. Já o item que apresenta menos respostas afirmativas é: "Gosta de histórias e é capaz de responder a questões sobre elas.". Dos 134 pais/ prestadores de cuidados que compõem a amostra, apenas 37 responderam afirmativamente a este item.

Quadro 27 - Respostas dos inquiridos da faixa etária dos 4 anos em cada uma das áreas da linguagem que constituem o Inventário

4 Anos	Pragmática	Semântica	Morfossintaxe	Fonologia	Metalinguagem
Total Obtido	606	675	1732	236	330
Máximo	804	804	2546	402	536
Diferença	198	129	814	166	206
% de Respostas	75%	84%	68%	59%	62%

3.2.1. Qualidades Psicométricas do Inventário sobre o Conhecimento que os Pais/ Prestadores de Cuidados detêm acerca do Desenvolvimento da Linguagem

O Inventário relativo à faixa etária dos 4 anos trata-se de uma escala que toma o formato de uma lista de verificação, constituído por 38 itens. Pretende possibilitar a observação sobre o conhecimento que os pais/ prestadores de cuidados detêm acerca do Desenvolvimento da Linguagem.

a. Fidelidade

Para determinar a fidelidade do Inventário da faixa etária dos 4 anos foram, igualmente, calculados os coeficientes de alfa de Cronbach, tendo sido o resultado obtido, para a totalidade do Inventário (38 itens), 0,83. Assim, o Inventário apresenta na sua globalidade uma fidelidade considerada muito boa (Alfa=0,83).

Quadro 28 - *Consistência Interna do Inventário na faixa etária dos 4 anos*

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
P1	25,806	30,8794	0,2299	0,8256
P2	26,3955	30,6319	0,1704	0,8283
P3	26,0597	31,1994	0,0557	0,8323
P4	25,8284	30,2936	0,3704	0,8223
P5	25,791	30,8132	0,2738	0,8247
P6	25,8507	31,0001	0,1549	0,8275
S1	25,7687	30,8408	0,314	0,8243
S2	25,8731	30,0214	0,3846	0,8215
S3	26,0522	29,0724	0,4723	0,8179
S4	25,8657	29,9969	0,3995	0,8212
S5	25,8582	31,3256	0,0682	0,8298
MS1	25,7985	31,1095	0,1674	0,8269
MS2	26,1567	29,4715	0,3702	0,8215
MS3	26,1269	29,5101	0,3665	0,8217
MS4	26,3134	31,7657	-0,0506	0,8362
MS5	25,806	30,6388	0,3039	0,824
MS6	25,8731	29,7507	0,4531	0,8197
MS7	26,3881	29,4122	0,4122	0,8201
MS8	26,0522	29,3431	0,4176	0,8199
MS9	25,9701	30,1044	0,2951	0,824
MS10	25,7164	31,6784	0,042	0,8281
MS11	25,8955	29,2672	0,5452	0,8167
MS12	26,1866	28,8146	0,4943	0,8169
MS13	25,7836	30,4566	0,4124	0,8222
MS14	26,0149	29,684	0,3628	0,8218
MS15	26,2612	29,5328	0,3585	0,822
MS16	25,806	30,5786	0,3226	0,8236
MS17	26,5075	30,2217	0,3033	0,8237
MS18	25,9179	29,1737	0,5414	0,8165
MS19	25,8955	29,9138	0,3881	0,8213
MS20	25,8731	29,7206	0,4607	0,8194
MS21	26,3134	31,6905	-0,037	0,8357
MS22	25,8731	29,856	0,4264	0,8204
F1	26,1791	31,1857	0,0518	0,8329
F2	25,791	30,2718	0,4548	0,8211
ML1	25,8806	29,5345	0,4981	0,8183
ML2	26,2836	29,2573	0,4141	0,8199
ML3	26,4179	30,3052	0,2417	0,8258

Conclui-se, pela análise da tabela, (consultar Anexo 1 com codificação dos itens que constituem o Inventário), que os itens que compõem o Inventário se apresentam como um todo homogêneo. Não havendo, mais uma vez, nenhum item que, retirado, melhore significativamente a consistência interna do Inventário.

b. Sensibilidade

No sentido de verificar a sensibilidade dos itens que constituem o Inventário da faixa etária dos 4 anos, realizou-se a análise do total de cada área da linguagem que constitui o Inventário. No quadro 29 resume-se esta análise, especificando mínimo, máximo, média, moda, desvio padrão, assimetria e curtose para a faixa etária dos 4 anos.

Quadro 29 - Sensibilidade de cada área da linguagem para o Inventário da faixa etária dos 4 anos

4 Anos	Nº. itnes	N	Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Moda	Desv. Pad.	Assimetria	Curtose
SOMA_P_4	6	134	2	6	4,98	5	5	0,71	-0,63	1,30
SOMA_S_4	6	134	3	6	5,38	5,5	6	0,76	-1,19	0,64
SOMA_MS	19	134	5,5	19	15,11	15,5	16	2,53	-1,07	1,83
SOMA_F_4	3	134	1	3	2,21	2,125	2	0,59	-0,33	-0,64
SOMA_ML	4	134	0	4	2,85	3	3	0,88	-0,62	-0,05
SOMA_TOT	38	134	13	38	30,52	31	30,5	4,08	-1,19	2,82

À semelhança da faixa etária anterior (dos 3 anos), também nesta faixa etária (4 anos) se observa, através da comparação das mediadas média, mediana e moda que, em todas as áreas da linguagem, os valores são próximos, indicando uma distribuição próxima do normal.

Considerando também a variância numa distribuição normal, os resultados devem distribuir-se acima e abaixo da média numa amplitude de 2,5 ou 3 unidades de desvio padrão, o que acontece na amostra apresentada.

No que diz respeito às medidas de assimetria e curtose, não se verifica nenhuma área da linguagem com valores indicativos de uma distribuição muito afastada da distribuição normal. De um modo geral pode considerar-se que os itens que constituem cada uma das áreas, são

satisfatórios pois os valores de assimetria e curtose se encontram, na sua maioria, próximos de uma distribuição normal.

Apesar dos resultados apresentados, continuam a surgir algumas dúvidas quanto à normalidade da distribuição, razão pela qual se considera necessário proceder a testes mais específicos e objectivamente destinados ao teste da normalidade.

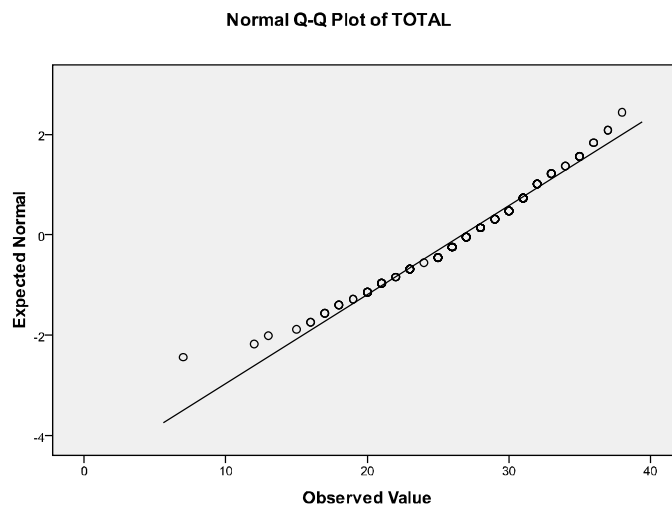


Figura 18 - Gráfico Q-Q para avaliação da normalidade da variável resposta (soma de todos os itens do Inventário da faixa etária dos 4 anos).

H₀: Os dados constituem uma amostra proveniente de uma distribuição normal.

Quadro 30 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta da faixa etária dos 4 anos

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TOTAL	,092	134	,008	,975	134	,014

a. Lilliefors Significance Correction

*p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 ***p ≤ 0,001

O valor de $p=0,014$ é significativo, o que revela devemos rejeitar H_0 e que a distribuição não é normal.

Assim, surge a necessidade de testar a normalidade da distribuição de cada área linguística. Começamos por apresentar os resultados relativos à Pragmática:

H_0 : Os dados, relativos à Pragmática, constituem uma amostra proveniente de uma distribuição normal.

Quadro 31 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta na área da Pragmática da faixa etária dos 4 anos

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Soma_P_4A	,202	134	,000	,881	134	,000

^ap? 0,05 **p? 0,01 ***p? 0,001

O valor de $p=0,000$ é muito significativo, o que revela que devemos rejeitar H_0 e que a distribuição dos dados relativos à área linguística Pragmática, não é normal.

Apresentamos os resultados relativos à Semântica:

H_0 : Os dados, relativos à Semântica, constituem uma amostra proveniente de uma distribuição normal.

Quadro 32 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta na área da Semântica da faixa etária dos 4 anos

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Soma_S_4A	,288	134	,000	,803	134	,000

^ap? 0,05 **p? 0,01 ***p? 0,001

O valor de $p=0,000$ é muito significativo, o que revela que devemos rejeitar H_0 e que a distribuição dos dados relativos à área linguística Semântica, não é normal.

Apresentamos os resultados relativos à Morfossintaxe:

H_0 : Os dados, relativos à Morfossintaxe, constituem uma amostra proveniente de uma distribuição normal.

Quadro 33 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta na área da Morfossintaxe da faixa etária dos 4 anos

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Soma_MF_4A	,091	134	,009	,968	134	,003

^ap? 0,05 **p? 0,01 ***p? 0,001

O valor de $p=0,009$ é muito significativo, o que revela que devemos rejeitar H_0 e que a distribuição dos dados relativos à área linguística Morfossintaxe, não é normal.

Apresentamos os resultados relativos à Fonologia:

H_0 : Os dados, relativos à Fonologia, constituem uma amostra proveniente de uma distribuição normal.

Quadro 34 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta na área da Fonologia da faixa etária dos 4 anos

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Soma_F_4A	,237	134	,000	,850	134	,000

^ap? 0,05 **p? 0,01 ***p? 0,001

O valor de $p=0,000$ é muito significativo, o que revela que devemos rejeitar H_0 e que a distribuição dos dados relativos à área linguística Fonologia, não é normal.

Apresentamos os resultados relativos à Metalinguagem:

H_0 : Os dados, relativos à Metalinguagem, constituem uma amostra proveniente de uma distribuição normal.

Quadro 35 - Resultados dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors e de Shapiro-Wilk para a variável resposta na área da Metalinguagem da faixa etária dos 4 anos

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Soma_ML_4A	,204	134	,000	,900	134	,000

^ap. 0,05 **p. 0,01 ***p. 0,001

O valor de $p=0,000$ é muito significativo, o que revela que devemos rejeitar H_0 e que a distribuição dos dados relativos à área linguística Metalinguagem, não é normal.

c. Validade

A Validade foi observada através do cálculo da correspondência entre o total de cada área da linguagem, incluindo a mesma, e o total do Inventário para a faixa etária dos 4 anos.

Quadro 36 - Coeficiente de correlação entre as cinco áreas da linguagem para a faixa etária dos 4 anos

4 ANOS	SOMA_P	SOMA_S	SOMA_MS	SOMA_F	SOMA_ML
SOMA_P	1	0,20**	0,25**	0,16	0,24**
SOMA_S		1	0,61**	0,10	0,52**
SOMA_MS			1	0,11	0,62**
SOMA_F				1	0,21*
SOMA_ML					1

*Correlação significativa a um nível 0.05

**Correlação significativa a um nível 0.01

Pela observação do quadro 36 podemos verificar que as áreas mais fortemente correlacionadas, para a faixa etária dos 4 anos, são Semântica e Morfossintaxe (0,61), Semântica

e Metalinguagem (0,52) e Morfossintaxe e Metalinguagem (0,62), para um nível de significância de 0,01. Podemos verificar, também, que todas as correlações são positivas, o que nos indica que acontecem no mesmo sentido.

Observando as correlações entre as faixas etárias dos 3 e 4 anos, foi possível constatar que, em ambas as faixas etárias, as correlações são fracas entre Pragmática e Fonologia, entre Pragmática e Metalinguagem e entre Fonologia e Metalinguagem. Apenas a correlação entre Semântica e Morfossintaxe é forte e comum a ambas as faixas etárias.

Todas as outras correlações são diferentes entre as duas faixas etárias. Desta forma, as correlações entre Pragmática e Semântica, entre Pragmática e Morfossintaxe, entre Semântica e Fonologia e entre Morfossintaxe e Fonologia são fortes na faixa etária dos 3 anos e fracas na faixa etária dos 4 anos. Por fim, as correlações entre Morfossintaxe e Metalinguagem e entre Semântica e Metalinguagem, são fracas na faixa etária dos 3 anos e fortes na dos 4 anos.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como foi explanado na revisão bibliográfica, “quase tudo o que a criança experiencia acontece como parte da vida da família, da vida na comunidade....” (Dunst & Bruder, 1999a, p.1). Tendo em consideração que a gravidez e os primeiros anos de vida são demasiado importantes para o desenvolvimento da criança, pais/ prestadores de cuidados mais conscientes destes factores poderão ser participantes activos no desenvolvimento saudável da sua criança. Sendo conhecedores de como se processa o desenvolvimento e das respectivas etapas, os pais/ prestadores de cuidados têm a capacidade de dar um suporte eficaz às aprendizagens e evoluções da criança.

Um número de variáveis sócio-demográficas tem vindo a ser associado ao desenvolvimento da criança, incluindo o nível económico da família, a educação dos pais, raça e etnia. Embora estudos mais recentes demonstrem que o nível económico da família e o nível de educação dos pais/ prestadores de cuidados apresenta influências mais significativas no desenvolvimento do que a raça ou etnia.

Em estudos realizados nos Estados Unidos, há resultados evidentes de que a educação dos pais, e o nível sócio-económico da família, estão associados à diversidade de ambientes e experiências que as crianças vivenciam (e.g., Burchinal, Campbell, Bryant, Wasik & Ramey, 1997; Wallace, Roberts & Lodder, 1998 *cit. in* Dollaghan et al., 1999), incluindo a quantidade de linguagem que ouvem (artigo verd, e.g., Adams & Ramey, 1980; Hart & Risley, 1995; Laosa, 1980; Walker et al., 1994). Numa análise destas relações, Entwisle e Astone (1994 *cit. in* Dollaghan et al., 1999) sugerem que o nível económico da família afecta o acesso a recursos materiais que podem influenciar o desenvolvimento da criança, enquanto que o nível de educação parental está ligado a recursos não materiais, incluindo as competências académicas dos pais, atitudes para a educação (e.g., Brody & Flor, 1998; Fuligni, 1997 *cit. in* Dollaghan et al., 1999), conhecimento e crenças sobre o desenvolvimento da criança (e.g., Benasich & Brooks-Gunn, 1996; Tamis-LeMonda, Chen & Bornstein, 1998 *cit. in* Dollaghan et al., 1999) e comportamento.

Dollaghan et al. (1999) realizaram um estudo que mostra uma relação linear entre o nível de educação da mãe e a produção espontânea de linguagem da criança.

O desenvolvimento linguístico torna-se cada vez menos universal para tomar características ambientais, ou seja, ao primeiro ano de vida as crianças com desenvolvimento normal adquirem, sensivelmente, as mesmas competências e ao mesmo tempo (num prazo

relativamente restrito), o que justifica o facto de a descrição de desenvolvimento pré-linguístico ser bastante normativa. Ao segundo ano de vida o desenvolvimento continua a ser bastante universal no entanto, pouco a pouco, a influência do meio ambiente ganha cada vez mais importância e a criança necessita, cada vez mais, de estimulação externa para desenvolver ao máximo as suas potencialidades. Tanto a quantidade como a qualidade da estimulação a que está sujeita influenciarão, de forma determinante, a aprendizagem da linguagem da criança. A variedade das situações linguísticas onde se verá integrada, facilitará a capacidade de adaptação (em compreensão e expressão) da criança em constante evolução (Rigolet, 2006).

Os resultados obtidos no nosso estudo vêm ao encontro dos resultados obtidos nos estudos consultados e já anteriormente referidos. Assim, foi possível observar, na faixa etária dos 4 anos, que pais/ prestadores de cuidados com nível académico superior, especificamente com grau académico de Mestrado ou Doutoramento, demonstraram ter um conhecimento diferente sobre o desenvolvimento da linguagem das suas crianças. Observação esta que não entra em contradição com os nossos pressupostos iniciais, baseados no que a nossa experiência profissional nos tem demonstrado ao longo dos anos. Na faixa etária dos 3 anos, esta relação não se verificou o que consideramos poder estar relacionado com dois factores distintos: o tamanho da amostra ser ligeiramente inferior nesta faixa etária (há uma diferença de 11 indivíduos), não contemplando nenhum indivíduo com este tipo de graduação académica ou, por outro lado, devido ao facto dos pais/ prestadores de cuidados das crianças da faixa etária dos 3 anos se enquadrarem, também eles, numa faixa etária inferior e, por essa razão, não terem ainda progredido nas suas carreiras académicas, enquanto alguns dos que constituem a faixa etária seguinte já tenham tido possibilidade/ "tempo" de o fazer.

Relativamente aos itens que os pais/ prestadores de cuidados consideraram mais relevantes em termos de desenvolvimento linguístico (referentes às áreas linguísticas Pragmática, Semântica, Morfossintaxe, Fonologia e Metalinguagem), através do preenchimento do Inventário, obtivemos alguns resultados considerados por nós de relevante interesse em termos linguísticos.

Na faixa etária dos 3 anos, os pais/ prestadores de cuidados deram particular relevância aos itens relacionados com a **Morfossintaxe** (77%). Estes resultados indicam-nos que nesta faixa etária, são as questões relacionadas com o desenvolvimento morfossintáctico, as mais valorizadas pelos informantes. No entanto, com excepção da área que valorizaram menos, os pais/ prestadores de cuidados inquiridos nesta faixa etária valorizaram de forma também

significativa a Pragmática (72%), a Semântica (74%) e a Fonologia (74%). Estas evidências vão ao encontro do que realmente se destaca em termos de desenvolvimento linguístico nesta faixa etária, ou seja, as aquisições são simultâneas em quase todas as áreas linguísticas.

Segundo Rigolet (2006), nesta faixa etária o comprimento médio do enunciado é de 4,71 palavras e as crianças já são capazes de relatar, globalmente, factos ouvidos sem terem, necessariamente, que os ter vivenciado. Continuam a manifestar preferência pela linguagem mais simples, respondendo mais do que aquilo que perguntam, mas começam a abranger uma maior variedade de temas e são capazes de adaptar a linguagem à idade do interlocutor, abandonando os infantilismos, e sendo evidente um grande progresso na expressão linguística.

Em termos semânticos a criança, nesta faixa etária, usa vocábulos novos de forma adequada, apesar de o vocabulário continuar a ser limitado em termos de qualidade e quantidade. Em termos de desenvolvimento fonético e fonológico, permanecem algumas dificuldades, apesar de a inteligibilidade do discurso das crianças ser muito variável nesta faixa etária. Relativamente ao desenvolvimento morfosintáctico, estão presentes falhas gramaticais, principalmente no uso de certas palavras gramaticais/ funcionais, nomeadamente no uso de pronomes, conjunções, preposições, artigos, contracções e nas concordâncias em género, número e pessoa, bem como nas formas verbais. As frases utilizadas são simples e justapostas e/ou coordenadas com significativamente mais substantivos do que verbos, com mais advérbios do que adjectivos e com o uso muito frequente da conjunção “e”. Começam a surgir, nesta faixa etária, as estruturas subordinadas, cujo uso se vai desenvolvendo progressivamente, bem como os artigos indefinidos (só no singular), as preposições e os pronomes (eu/tu e ele/ela).

Todos estes aspectos proporcionam à criança um aumento de autonomia e domínio linguístico que, associados à crescente inteligibilidade do discurso, lhe permitem ser compreendida pela maioria dos interlocutores e, conseqüentemente, ganhar algum domínio sobre o meio social envolvente.

A área linguística menos valorizada nesta faixa etária pelos pais/ prestadores de cuidados foi, por sua vez, a **Metalinguagem** (55%), que se caracteriza pela capacidade de reflectir, através da linguagem, sobre a própria linguagem. Esta capacidade exige à criança um nível de abstracção superior àquele que ela possui nesta faixa etária, uma vez que ainda necessita de concretizar o pensamento. Só na faixa etária seguinte é que esta capacidade se começa a desenvolver, não sendo por isso clara nem estando constantemente presente, o que

não permite à criança, por exemplo, interpretar o sentido metafórico das mensagens, interpretando-as literalmente (Rigolet, 2006).

Na faixa etária dos 4 anos os itens cujo desenvolvimento foi considerado mais evidente, pela maioria dos informantes, estão relacionados com a **Semântica** (84%). Na Pragmática foram obtidas 75% das respostas, na Morfossintaxe 68% e na Metalinguagem 62%. Observa-se que não foram significativamente valorizados os comportamentos linguísticos referentes à Metalinguagem, capacidade que começa a surgir nesta faixa etária como já foi referido no parágrafo anterior, nem os referentes à Morfossintaxe, apesar de ser evidente uma progressiva complexidade da expressão da criança através, por exemplo, de frases mais compridas com formas de subordinação diversificadas (inclusive com subordinadas relativas completas e com conjuntivas), bem como uma melhoria nítida na utilização da morfologia do verbo.

Em termos semânticos, área mais valorizada pelos pais/ prestadores de cuidados desta faixa etária, o vocabulário da criança é significativamente maior, diversificado e variado, sendo evidente a utilização correcta de certos vocábulos adultos. Emprega maior quantidade de termos e cada vez mais específicos. O novo vocabulário da criança é constituído por termos mais abstractos cuja generalização é feita de forma adequada observando-se que as novas palavras, apesar de poderem ser articuladas de forma incorrecta, são utilizadas no lugar e com significado correctos no discurso.

Se o vocabulário cresce de maneira importante porque os centros de interesse da criança estão em constante evolução ou se os centros de interesse da criança se diversificam porque o vocabulário que ela possui lhe permite abordá-los com certa facilidade, é uma dicotomia difícil de analisar (Rigolet, 2006). Certo é que, nesta faixa etária, a criança aborda outros temas de conversa e motiva-se para outros assuntos que, até então, não tinham despertado tanto a sua motivação. É comum a criança desta faixa etária levantar perguntas a propósito de um grande leque de assuntos e não se satisfazer facilmente com respostas simples. A linguagem da criança diversifica-se a tal ponto que não existe nenhuma categoria gramatical que não esteja representada.

A área menos valorizada pelos informantes foi a **Fonologia** (59%). Nesta faixa etária, e com um significativo aumento de expressão e domínio linguístico, por vezes as crianças exprimem-se de forma muito “atrapalhada” de tanto quererem falar. No entanto, o aumento de inteligibilidade do discurso e a correcta utilização de todos os sons da língua materna são já

características desta faixa etária. Para além disso, o aumento de vocabulário que ocorre nesta faixa etária (desenvolvimento semântico), muitas vezes, remete para segundo plano o desenvolvimento fonológico da criança por este não ser tão evidente.

Os resultados obtidos foram baseados na premissa de que o Inventário apresentava aos pais/ prestadores de cuidados os comportamentos linguísticos característicos de cada faixa etária e, que as crianças cujos pais/ prestadores de cuidados preencheram o Inventário foram consideradas pelos educadores que as acompanhavam como apresentando desenvolvimento normal da linguagem. Desta forma, a percentagem de respostas preenchidas no Inventário da faixa etária dos 3 anos foi de 74% e na do Inventário da faixa etária dos 4 anos foi de 70%. Sendo as percentagens sensivelmente semelhantes, as relações que se podem obter são, também, análogas. Apesar de os pais/ prestadores de cuidados que participaram no estudo apresentarem um conhecimento significativo sobre o desenvolvimento da linguagem da criança, consideramos que quanto mais e diversificado for o conhecimento das pessoas que diariamente interagem com a criança, maior benefício ela retira das interações e do ambiente em que elas ocorrem.

Tendo este estudo em consideração, é urgente reduzir disparidades relativas ao experienciar de linguagem de crianças provenientes de diferentes contextos evitando, assim, desigualdades no acesso a oportunidades e recursos.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÃO

Durante o ano curricular do Mestrado em Intervenção Precoce, contactámos com os diferentes modelos explicativos do desenvolvimento, com a evolução das práticas de intervenção centrada na família e com a importância que os contextos naturais têm no desenvolvimento da criança. Como Terapeuta da Fala, a autora tentou aplicar os novos conhecimentos à prática profissional, especificamente ao papel preponderante que os pais/ prestadores de cuidados desempenham no desenvolvimento da criança.

Deste ponto de partida surgiu o estudo apresentado, cujos resultados, a par da literatura, nos permitem concluir a importância do conhecimento que os pais/ prestadores de cuidados têm acerca do desenvolvimento da linguagem da criança nos primeiros anos de vida. Este desenvolvimento contribui para o desenvolvimento global da criança e para o seu futuro sucesso pessoal e académico.

Desta forma, salienta-se a necessidade e pertinência desse conhecimento em conjugação com oportunidades de aprendizagem e experiências que a própria família e comunidade podem proporcionar à criança enquanto contextos naturais. A importância do ambiente linguístico ao nível do contexto familiar é crucial para o desenvolvimento da linguagem.

Tendo em consideração todos estes aspectos, consideramos que o nosso estudo poderá ter implicações a três níveis, nomeadamente da criança, dos pais/ prestadores de cuidados e da comunidade.

No que diz respeito à criança, ela é influenciada a desenvolver o seu potencial através da envolvimento das pessoas importantes na sua vida, com objectivos comuns de comunicação e linguagem uma vez que o envolvimento da criança é maior nos contextos naturais e, como está descrito na literatura, o envolvimento potencia a aprendizagem. A criança é, igualmente, influenciada a estimular as suas iniciativas na área da comunicação e da linguagem, a incrementar a sua interacção social, descobrir prazer em comunicar, confiar nas suas capacidades, logo, aumentar a sua auto-estima e motivação para o desenvolvimento da linguagem.

Relativamente aos pais/ prestadores de cuidados, a autora considera importante o investimento em prevenção primária através de sessões de esclarecimento/ formação sobre o

desenvolvimento da linguagem localmente acessíveis (em escolas, centros de saúde ou outros locais de fácil acesso comunitário) para que os pais/ prestadores de cuidados sejam detentores de conhecimentos adequados e tenham consciência de que eles, mais do que ninguém, podem fazer a diferença no desenvolvimento da linguagem da sua criança e, por consequência, sobre o desenvolvimento global e o seu futuro sucesso pessoal e académico. Considera-se que os pressupostos anteriores sejam possíveis de alcançar através da adopção de um papel activo e eficaz por parte dos pais/ prestadores de cuidados que, confiantes e motivados no desempenho do seu papel, podem proporcionar à criança experiências enriquecedoras e oportunidades de aprendizagem.

Consideramos que o aumento do conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem, associado a um papel mais activo por parte dos pais/ prestadores de cuidados, reflectir-se-á numa futura redução da ocorrência de perturbações na área da comunicação, fala e/ ou linguagem. Reflectindo-se desta forma ao nível da comunidade, reduzindo, a necessidade de intervenção e consequentes implicações económicas, bem como os custos de Educação Especial, minimizando o insucesso escolar, pois sabemos que muitas das crianças que apresentam problemas de linguagem durante os anos pré-escolares, têm necessidade de apoio de Educação Especial durante a escolaridade.

Este estudo foi gratificante para tentar perceber o conhecimento e papel dos pais/ prestadores de cuidados no desenvolvimento da linguagem tendo por outro lado despertado outras necessidades como a construção e aferição para a população portuguesa, de um Teste de Rastreio para Problemas de Desenvolvimento da Linguagem acessível e direccionado a pais/ prestadores de cuidados, de forma a atribuir-lhes um papel activo no despiste precoce e na avaliação de problemas de desenvolvimento de linguagem das suas crianças.

BIBLIOGRAFIA

- Allen, R.I., & Petr, C.G. (1996). Toward developing standarts and measurements for family-centered practice in family support programs. In G.H. Singer, L.E. Powers & A.L. Olson (Eds.), *Redefining Family Support: Innovations in Public Private Partnerships*. Baltimore: Paul Brooks.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Azevedo, M. (2006). *Teses Relatórios e Trabalhos Escolares. Sugestões para Estruturação da Escrita* (5ªed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Bagnato, S. J., & Neisworth, J. (1991). *Assessment for early intervention: best practices for professionals*. New York: Guilford Press.
- Baird, G. (2008). Assessment and investigation of children with developmental language disorder. In C.F. Norbury, J. B. Tomblin & D.V.M. Bishop (Eds.), *Understanding Developmental Language Disorders. From Theory to Practice*. New York: Psychology Press.
- Bairrão, J. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação das crianças com necessidades educativas e suas famílias: o caso da intervenção precoce. *Inovação*, vol. 7, nº 1, pp. 37-48.
- Berk, L.E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington: NAEYC.
- Billeaud, F. P. (1998). *Communication Disorders in Infants and Toddlers. Assessment and Intervention* (Second Edition). Boston: Butterworth.Heinemann.

- Bricker, D. (1996). Assessment for IFSP development and intervention planning. In S.J. Meisels & E. Fenichel (Eds.), *New visions for the developmental assessment of infants and young children* (pp. 169-192). ZERO TO THREE.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-530.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burns, Y.R., & MacDonald, J. (1999). *Fisioterapia e crescimento na infância*. São Paulo: Santos.
- Butler, K. G. (1994). *Early Intervention I – working with infants and Toddlers*. Gaithersburg/Maryland: Aspen Publishers, Inc.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carroll, D. W. (1986). *Psychology of Language*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2007). *A Science-Based Framework for Early Childhood Policy: Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behavior, and Health for Vulnerable Children*. Recuperado em 2010, Fevereiro 19, de <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Correia, L.M., & Serrano, A.M. (1997). Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educativas especiais. In L.M. Correia (Org.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (Coleção Educação Especial, N.º1). Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M., & Serrano A. M. (2000). *Envolvimento parental em Intervenção Precoce. Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Porto: Porto Editora.
- Crais, E.R. (2003). Aplicar princípios centrados na família à avaliação da criança. In P. McWilliam, P. Winton & E. Crais (Eds.), *Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família* (pp. 81-110) (Coleção Educação Especial, N.º 15). Porto: Porto Editora.
- Crais, E.R., & Belardi, M.S. (1999). Family participation in child assessment: perceptions of families and professionals. *The Transdisciplinary Journal*, 9(3), 209-238.
- Crais, E., & Roberts, J. (1996). Assessing Communication Skills. Em M. Mary, D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Assessing Infants and Preschoolers with Special Needs* (2ª ed.). London: Prentice – Hall.
- Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro. DR 1.ª série, N.º 193.
- Dollaghan, C., Campbell, T., Paradise, J., Feldman, H., Janosky, J., Pitcairn, D., & Kurs-Lasky, M. (1999). Maternal Education and Measures of Early Speech and language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 1432-1443.
- Downey, D., Mraz, R., Knott, J., Knutson, C., Holte, L., & Dyke, D.V. (2002). Diagnosis and Evaluation of Children Who Are Not Talking. *Inf Young Children*, 15 (2), 38-48.
- Dunst, C.J. (1995). *Factores de Risco e Oportunidade*. Comunicação apresentada no IV Encontro sobre Intervenção Precoce, Coimbra.
- Dunst, C. J. (1996). Early intervention in the USA- Programs, models and practices. Em H. R. Brambring & A. Beelmann (Eds.), *Early Childhood intervention: theory, evaluation, and practice*. Berlin/ New York: de Gruyter.

- Dunst, C.J. (1997). Early intervention in the USA: programs, models and practice. In R. Illback, C. Cobb, & H. Joseph (Eds.), *Integrated services for children and families: opportunities for psychological practice* (pp. 75-91). Washington, DC: American Psychological Association.
- Dunst, C. J. (2000a). Everyday Children's Learning Opportunities: Characteristics and Consequences. *Children's Learning Opportunities Report*, 2 (1).
- Dunst, C. J. (2000b). Revisiting "Rethinking Early intervention". *Topics in early Childhood Special Education*, 20 (2), 95-104.
- Dunst, C.J. (2000c). Revisiting "Rethinking early intervention". *Topics in early childhood special education*, 20(2), pp. 95-104.
- Dunst, C.J. (2001). Participation of young children with disabilities in community learning activities. Em M. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 307-333). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dunst, C. J., & Bruder, M. B. (1999a). Increasing Children's Learning Opportunities in the Context of family and Community Life. *Children's Learning Opportunity Report*, 1 (1).
- Dunst, C. J., & Bruder, M. B. (1999b). Family and Community Activity Settings, Natural Learning Environments, and Children's Learning Opportunities. *Children's Learning Opportunities Report*, 1 (2).
- Dunst, C.J., & Hamby, D. W. (1999). Family life as sources of children's learning opportunities. *Children's Learning Opportunities Report*, 1(3).
- Dunst, C.J., Hamby, D., Trivette, C.M., Raab, M., & Bruder, M.B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention*, 23, 151-164.

- Dunst, C. J., Herter, S. & Shields, H. (2000). Interest – based natural learning opportunities. *Young Exceptional Children Monograph Series No. 2: Natural Environments and Inclusion*, 37-48.
- Dunst, C.J., Johanson, C., Trivette, C.M., & Hamby, D. (1991). Family oriented early intervention policies and practices: family-centered or not?. *Exceptional Children*, 58, pp. 115-126.
- Dunst, C.J., & Trivette, C. (1988). A Family Systems Model of Early Intervention With Handicap and Developmentally at-risk Children. In D. Powell (Ed.), *Parent Education as a Early Childhood Intervention – Emerging in Theory, Research, and Practice – Annual Advances in Applied Developmental Psychology*, 3 (pp 1-31). New York: Praeger Publishers.
- Dunst, C., & Trivette, C. (1994). Aims and principles of family support programs. In C. Dunst, C. Trivette & A. Deal (Eds.), *Supporting and strengthening families – Methods, strategies and practices* (pp. 30-48). Cambridge: Brookline Books.
- Dunst, C.J., Trivette, C.M., & Hamby, D.W. (2007). Meta-Analysis of Family-Centered Helping Practices Research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13: 370-378.
- Erikson, J. (1996). The toddler developmental assessment (IDA): a family-centered transdisciplinary assessment process. In S.J. Meisels & E. Fenichel (Eds.), *New visions for the developmental assessment of infants and young children* (pp. 147-166). ZERO TO THREE.
- Espe-Sherwindt, M. (2008, January). *Family-centered practice: A collaborative, competency-enhancing, evidence-based model*. Texto inédito, Manuscript submitted to Support for Learning.
- Fromkin, V., & Rodman, R. (1993). *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina. (Trabalho original em inglês publicado em 1983).

- Greenspan, S.I., & Meisels, S.J. (1996). Toward a new vision for the development assessment of infants and young children. In S.J. Meisels & E. Fenichel (Eds.), *New visions for the developmental assessment of infants and young children* (pp. 11-26). ZERO TO THREE.
- Hegde, M. N. (1996). *A Coursebook on Language Disorders in Children*. San Diego: Singular Publishing, Inc.
- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R., Spiker, D., & Wheeden, A. (1998). Relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18 (1), 5-17.
- McWilliam, R.A., & Casey, A.M. (2008). *Engagement of Every Child in the Preschool Classroom*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
- McWilliam, P. J., Winton P. J., & Crais E. R. (1996). *Practical strategies for family-centered intervention*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- McWilliam, P. J., Winton P. J., & Crais E. R. (2003). *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família*. Porto: Porto Editora.
- McWilliam, R.A., Tocci, L., & Harbin, G.L. (1998). Family-centered services: services providers discourse and behavior. *TECSE*, 18(4), 206-222.
- Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (2000). Early childhood intervention: a continuing evolution. Em J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early childhood intervention*. Cambridge: University Press.
- Mogford, K., & Bishop, D. (2002). Desenvolvimento da Linguagem em Condições Normais. Em D. Bishop & K. Mogford (Orgs.), *Desenvolvimento da Linguagem em Circunstâncias Excepcionais* (pp. 1-26). Rio de Janeiro: Revinter Ltda.
- Nash, J. M. (1997, Fevereiro). Pequenos Grandes Génios. *Visão*, 205, pp. 58-64.

- Neisworth, J., & Bagnato, S. (2000). Recommended Practices in Assessment. In S. Sandall, M. McLean & B. Smith (Eds.), *DEC Recommended Practices in Early Intervention/ Early Childhood Special Education*. Denver: Sopris West.
- Owens, R.E. (2001). *Language Development. An Introduction*. Needham Heights/ Massachusetts: Pearson Education Company.
- Pereira, A.P.S. (2002). Análise das Condições de Risco Numa Perspectiva Ecológica. *Inclusão*, 2, 75-90.
- Pereira, A. (2003). *SPSS – Guia Prático de Utilização – análise de dados para ciências sociais e psicologia* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pestana, M.H., & Gageiro, J.N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade do SPSS* (4ª ed. rev. e ampl.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, A., Graça, E., Henriques, S. (2006). Desenvolvimento da Linguagem Humana – Funções da Comunicação no Desenvolvimento da Espécie. Recuperado em 2009, Fevereiro 20, de <http://eduspacies.net/elsamg/files/2067/16040/trabalho_desenv-linguagem.doc>.
- Reed, V. (2004). *An introduction to children with language disorders* (3ª ed.). New York: Macmillan Publishing Company.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Riva, D., Rapin, I., & Zardini, G. (2006). *Language: normal and pathological development*. Moutrouge/ France: John Libbey Publishers.

- Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. Em F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.). *Review of child development research*. Chicago: University Chicago Press.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (1990). Transactional regulation and early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of Early Intervention* (2nd ed.) (pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos, A. F. (2010), Inventário sobre o Conhecimento que os Pais/ Prestadores de Cuidados detêm acerca do Desenvolvimento da Linguagem - Faixas etárias dos 5 anos (em submissão).
- Serrano, A.M., & Correia, L.M. (2000). Intervenção Precoce Centrada na Família: Uma Perspectiva Ecológica de Atendimento. In L.M. Correia & A.M. Serrano (Orgs.), *Envolvimento parental em intervenção precoce: das práticas centradas na criança às práticas centradas na família* (pp. 11-32) (Coleção Educação Especial N.º 2). Porto: Porto Editora.
- Sheridan, M. D. (1994). *From Birth to Five Years. Children Developmental Progress*. New York: Routledge.
- Shonkoff, J.P., & Meisels, S. J. (2000). Early childhood intervention: A continuing evolution. In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd Ed.)(pp. 3-31). New York: Cambridge University Press.

Simeonsson, R.J., Edmondson, R., Smith, T., Camahan, S., & Bucy, J.E. (1995). Family involvement in multidisciplinary team evaluation: professional and parent perspectives. *Childcare: Health, and Development*, 21(3), 199-215.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Tetzchner, S.V., & Grove, N. (2003). *Augmentative & Alternative Communication, Developmental Issues* (1^a ed.). Londres: Whurr Publishers.

Turnbull, P., Turnbull, R., Erwin, E., & Soodak, L. (2005). Family life cycle. In P. Turnbull, R. Turnbull, E. Erwin & L. Soodak, (Eds.), *Families, professionals and exceptionality: Positive Outcomes Through Partnerships and Trust* (5th ed.) (pp. 70-96). Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

ANEXO 1

INVENTÁRIO SOBRE O CONHECIMENTO QUE OS PAIS/ PRESTADORES DE CUIDADOS DETÊM ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Inventário sobre o Conhecimento que os Pais/ Prestadores de cuidados detêm acerca do
Desenvolvimento da Linguagem

3A 0M aos 3A 11M

Criança

Nome (ou iniciais): _____		Género: Masculino ___ Feminino ___
Data de Nascimento: _____	Idade (anos e meses): _____	
Jardim-de-infância: _____	Localidade: _____	
Há quantos anos frequenta este ou outro Jardim-de-infância: _____		

Dados fornecidos por:

Nome (facultativo): _____		Grau de Parentesco com a criança: _____
Idade: _____	Escolaridade: _____	Profissão: _____
Data de preenchimento: _____		Local: _____

Instruções

Tendo em consideração que o seu educando apresenta um desenvolvimento de linguagem dentro dos parâmetros considerados normais, pedimos-lhe que pense nos comportamentos linguísticos que ele apresenta e que selecione os itens que considera importantes para a sua faixa etária. Desta forma, responda às seguintes questões, colocando um **X** no **Sim** ou **Não**. Utilize a opção **Não sei**, apenas no caso de não saber a resposta.

Idade	Cod.	Comportamento linguístico	Sim	Não	Não sei
3A 0M aos 3A 11M	P1	A criança tem capacidade de escuta, é capaz de ouvir alguém chamar de outra sala.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	P2	Adequa a linguagem ao interlocutor: usa linguagem mais simples para falar com crianças mais novas (Ex: A criança diz "Queres este popó?" quando normalmente já utiliza a palavra carro).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	P3	Mantém uma conversação por períodos de tempo mais longos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	P4	Pede autorização (Ex: Posso ir à casa de banho?).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	P5	Começa a contar histórias simples. Surgem as narrativas primitivas (os acontecimentos decorrem a partir de um tema central).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P6	Fala acerca de experiências passadas, do que fez na escola ou na casa de amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S1	Identifica as formas círculo e quadrado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S2	Conta dois acontecimentos sequenciados (Ex: Eu fui à praia e depois fui dormir).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S3	Identifica opostos (Ex: bonito/feio, aberto/fechado, entre outros).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S4	Conhece noções espaciais: à frente e atrás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S5	Começa a utilizar vocabulário diferente do utilizado no meio familiar, como meios de transporte, animais selvagens, esquema corporal e algumas profissões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS1	Usa frases, com 4 a 5 palavras, com a forma sujeito-verbo-objecto (Ex: "Eu vi a bola"; "Papá senta na cadeira").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS2	Junta duas frases numa ("Eu fui à loja e comprei um gelado").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS3	Usa correctamente pronomes possessivos (Ex: meu, teu).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS4	Começa a usar preposições. (Ex: Ela está <u>ao pé de mim</u> . O cão está <u>dentro de</u> casa).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS5	Usa advérbios. (Ex: Está bem! Está mal!)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS6	Começa a usar artigos indefinidos. (Ex: <u>um</u> carro; <u>uns</u> carros).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS7	Dá ordens e faz pedidos Ex: "Dá-me a bola." Ou "Brinca comigo!").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS8	Refere-se a si próprio utilizando o pronome pessoal- <i>Eu</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS9	Usa o pronome pessoal "nós".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS10	Apresenta alguns erros de construção frásica. (Ex: Eu fazi anos. A boneca cabeu na caixa.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS11	Usa consistentemente a negativa (Ex: Não quero).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS12	Usa o tempo passado (Ex: Fui ao parque).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS13	Faz a concordância da 3ª pessoa do singular, no presente. (Ex: meu, teu, minha, seu, sua).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS14	Formula perguntas utilizando "porquê", "o quê", "onde", e "como".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS15	Compreende frases simples (Ex: Dá-me a bola.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS16	Compreende frases complexas (Dá-me a bola e vai arrumar os carros no sítio.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS17	Compreende questões simples: "Quem?", "O quê?" e "Onde?".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS18	Compreende frases que contêm relações expressas através de: <i>se, depois e porque</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS19	Reconhece plurais (Ex: irmãs/irmãos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS20	Reconhece adjectivos (Ex: bonito/bonita).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS21	Reconhece pronomes (Ex: meu/minha) que diferenciam os géneros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS22	Utiliza algumas formas para produzir o plural (Ex: <i>gatos, bolas</i>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F1	Utiliza a maioria dos sons da fala correctamente, com excepção de alguns mais difíceis (Ex: l, r (de cara), j e o z).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F2	Usa consoantes finais (Exemplo: meias).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	ML1	Compreende que tudo tem um nome, inventando palavras quando não sabe o que é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	ML2	Faz autocorrecções do seu discurso (diz uma palavra incorrectamente e logo de seguida corrige-a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	ML3	Canta canções infantis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(2009, Ana Sousa e Ana Santos – IE/UM)

Inventário sobre o Conhecimento que os Pais/ Prestadores de cuidados detêm acerca do
Desenvolvimento da Linguagem

4A 0M aos 4A 11M

Criança

Nome (ou iniciais): _____		Género: Masculino __ Feminino __	
Data de Nascimento: _____		Idade (anos e meses): _____	
Jardim-de-infância: _____		Localidade: _____	
Há quantos anos frequenta este ou outro Jardim-de-infância: _____			

Dados fornecidos por:

Nome (facultativo): _____		Grau de Parentesco com a criança: _____	
Idade: _____	Escolaridade: _____	Profissão: _____	

Instruções

Tendo em consideração que o seu educando apresenta um desenvolvimento de linguagem dentro dos parâmetros considerados normais, pedimos-lhe que pense nos comportamentos linguísticos que ele apresenta e que selecione os itens que considera importantes para a sua faixa etária. Desta forma, responda às seguintes questões, colocando um **X** no **Sim** ou **Não**. Utilize a opção **Não sei**, apenas no caso de não saber a resposta.

Idade	Cod.	Comportamento linguístico	Sim	Não	Não sei
4A 0M aos 4A 11 M	P1	Exprime emoções e sentimentos verbalmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	P2	As narrativas (acontecimentos reais da vida diária ou inventadas) são caracterizadas por sequência de acções sem uma personagem central.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	P3	A criança consegue contar uma história, mas poderá ainda confundir alguns factos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	P4	Gosta de histórias e é capaz de responder a questões sobre elas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	P5	Ouve e compreende quase tudo o que lhe é dito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	P6	Comunica facilmente com as outras crianças e adultos (Ex: entra na conversaçoão).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	S1	Nomeia as cores primárias (Ex: amarelo, azul, vermelho, branco e preto) e reconhece várias cores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

S2	Tem noções dos opostos longe/perto, pesado/leve, duro/macio, igual/diferente, longo/curto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S3	Usa um vocabulário mais específico. (Ex: antes a criança dizia: "Não posso com isso", agora diz: "Isto é muito pesado ou eu não posso transportar isto porque é muito pesado").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S4	Faz classificações de acordo com cores, forma e função (Ex: coisas que servem para brincar).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S5	Conhece o conceito de "3".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S6	Conta até 10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS1	Sabe as preposições "entre", "sobre", "debaixo".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS2	Usa consistentemente plurais irregulares (Ex: anéis, caracóis, botões).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS3	Engana-se na sequência temporal expressa pelo advérbio (por exemplo, "amanhã" queria dizer, de facto "ontem").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS4	Surge a compreensão da voz passiva (Ex: Compreende a frase "A boneca foi comprada pela Rita").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS5	Começa a aparecer a noção de futuro (Ex: Amanhã vamos à praia).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS6	Conhece e utiliza o grau aumentativo dos adjetivos (Ex: casarão, carrão).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS7	Usa conjunções e proposições (Ex: de, antes, com, que).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS8	Diminuíram os erros de concordância nome/verbo ou nome/adjectivo (Ex: Já não faz erros do género "menina fazer" ou "menina bonito").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS9	Formula frases exclamativas (Ex: Estás bonita!).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS10	Compreende frases complexas subordinadas ("se", "porque", "quanto").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS11	Utiliza estruturas de subordinação (Ex: Na história <u>que</u> eu ouvi ela adormecia).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS12	Constrói frases longas e detalhadas, com 4 a 7 palavras (Ex: " Eu tenho duas bolas vermelhas em casa").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS13	Segue três orientações não relacionadas entre si, na ordem correcta (Ex: Vai buscar as meias, guarda a boneca e vem jantar).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS14	Utiliza as mesmas regras gramaticais do que o resto da família (Exs: plurais, formas verbais - presente, passado, futuro, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS15	Utiliza "quando", "como", e "porque" nas interrogações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS16	Utiliza formas: "assim como", "será", "deveria", e "poderá", etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS17	Junta duas frases numa (Ex: "Eu fui à loja mas não comprei a boneca").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS18	Fala acerca de causalidades utilizando o "porque" e "então".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MS19	Compreende sequências de acontecimentos quando lhes são contados ("Primeiro temos de ir à loja, depois podemos fazer o bolo e só amanhã é que o vamos comer").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F1	Pode apresentar dificuldades na produção dos sons l, lh, r (de cara), e de grupos consonânticos (duas consoantes seguidas) como pr, br, tr, pl, gl, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F2	Fala de forma clara, o discurso é compreensível para qualquer pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	F3	A fala é compreensível, mas pode cometer erros na produção de palavras longas e complexas (exs: “hipopótamo”, “frigorífico”, “televisão”)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	ML1	Define objectos pela função ou características (Ex: banana – serve para comer, é amarela e tem casca).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	ML2	Pergunta o significado das palavras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	ML3	Detecta rimas (Ex: cão rima com balão; anel rima com papel).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	ML4	Identifica sílabas de palavras (Ex: sabe que as palavras <u>ca</u> sa e <u>ca</u> rro começam por <u>ca</u>).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(2009, Ana Sousa e Ana Santos – IE/UM)

ANEXO 2

PEDIDO DE COLABORAÇÃO AOS JARDINS-DE-INFÂNCIA

Maia, ____ de _____ de _____

Ex.mo Sr(a). Director(a) do Jardim-de-Infância _____

Vimos, pela presente, requerer a V.Ex.^a autorização para entregar e solicitar aos Pais/ Encarregados de Educação/ Cuidadores de crianças com desenvolvimento considerado normal (selecção feita pelas Sr.^{as} Educadoras), nas faixas etárias de 3, 4 e 5 anos, o preenchimento de um Inventário sobre o conhecimento que os Pais/ Prestadores de Cuidados detêm acerca do desenvolvimento da linguagem.

Este Inventário foi criado por Ana Sousa e Ana Filipa Santos, Terapeutas da Fala, e surge no âmbito da Dissertação do Mestrado em Educação Especial – Especialização em Intervenção Precoce, em curso na Universidade do Minho, razão pela qual o referido Inventário se encontra em processo de aferição, necessitando da vossa colaboração.

Segue em anexo o Formulário Informativo para as Sr.^{as} Educadoras que pretendam colaborar no projecto e um exemplar dos Inventários para as diferentes faixas etárias.

Sem mais assunto de momento, disponível para qualquer contacto ou esclarecimento adicional, agradeço desde já a atenção disponibilizada e aguardo resposta.

Atentamente,

(assinatura)

Contactos:

Email: afilipa_santos@hotmail.com; anasousa.tf@gmail.com

ANEXO 3

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO PARA ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Formulário de Consentimento

Objectivo: Construção de um Inventário sobre o conhecimento que os pais/ prestadores de cuidados detêm sobre o desenvolvimento de linguagem

Âmbito do Projecto: Dissertação de Mestrado em Intervenção Precoce

Local: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho

Responsáveis pela investigação: Ana Sousa (Terapeuta da Fala)

Ana Filipa Santos (Terapeuta da Fala)

Obrigada por participar voluntariamente neste estudo. O objectivo deste formulário é explicar-lhe em que consiste este projecto de investigação, para que possa assinar o documento escrito apresentado em baixo. O projecto tem como finalidade desenvolver um Inventário sobre o conhecimento que os pais/ prestadores de cuidados detêm sobre o desenvolvimento de linguagem.

É solicitado ao respondente que coloque um **X** no **Sim** ou **Não** e que utilize a opção **Não sei**, apenas no caso de não saber a resposta. Este é um procedimento não invasivo, sem qualquer risco associado. O questionário demora apenas alguns minutos a ser preenchido.

Posteriormente, será efectuada uma base de dados com os registos obtidos não havendo, contudo, informação pessoal registada. Por essa razão, no preenchimento do cabeçalho que inicia o Inventário, poderão ser utilizados apenas nomes próprios ou iniciais e, só os membros da equipa de investigação deste projecto, podem ter acesso a estes registos. Os nomes dos participantes nunca serão usados nas apresentações ou publicações desta informação. Esta será guardada confidencialmente. Na condução da investigação, a total segurança dos participantes é salvaguardada durante todo o processo.

Se tiver perguntas, comentários ou recomendações sobre este estudo pode contactar as investigadoras:

Ana Sousa – anasousa.tf@gmail.com

Ana Filipa Santos – afilipa_santos@hotmail.com

Eu, abaixo-assinado, declaro que li e compreendi a informação acima descrita e voluntariamente, participo neste projecto. Compreendo que não há compensações por esta participação. Compreendo também, que os registos são totalmente confidenciais e tenho o direito de desistir desta participação a qualquer momento.

Recebi e assinei este formulário por concordar com as condições deste projecto.

Nome do Educando (facultativo): _____

Jardim-de-infância: _____

Assinatura do Encarregado de Educação _____

Data _____

ANEXO 4

FORMULÁRIO INFORMATIVO PARA EDUCADORES

Informação aos Educadoras participantes no Projecto

Objectivo: Construção de um Inventário sobre o conhecimento que os pais/ prestadores de cuidados detêm sobre o desenvolvimento de linguagem

Âmbito do Projecto: Dissertação de Mestrado em Intervenção Precoce

Local: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho

Responsáveis pela investigação: Ana Sousa (Terapeuta da Fala)

Ana Filipa Santos (Terapeuta da Fala)

Obrigada por participar voluntariamente neste estudo. O objectivo deste formulário é explicar-lhe em que consiste este projecto de investigação. O projecto tem como finalidade desenvolver um Inventário sobre o conhecimento que os pais/ prestadores de cuidados detêm sobre o desenvolvimento de linguagem.

É solicitado ao respondente (pai ou cuidador da criança) que coloque um **X** no **Sim** ou **Não** e que utilize a opção **Não sei**, apenas no caso de não saber a resposta. Este é um procedimento não invasivo, sem qualquer risco associado. O questionário demora apenas alguns minutos a ser preenchido.

Posteriormente, será efectuada uma base de dados com os registos obtidos não havendo, contudo, informação pessoal registada. Por essa razão, no preenchimento do cabeçalho que inicia o Inventário, poderão ser utilizados apenas nomes próprios ou iniciais e só os membros da equipa de investigação deste projecto podem ter acesso a estes registos. Os nomes dos participantes nunca serão usados nas apresentações ou publicações desta informação. Esta será guardada confidencialmente. Na condução da investigação, a total segurança dos participantes é salvaguardada durante todo o processo.

Aos Educadores participantes no projecto, é pedido que seleccionem **crianças com desenvolvimento normal da linguagem**, por se estarem, ainda, a recolher dados normativos e representativos da população portuguesa com desenvolvimento linguístico normal. Pretendem-se, para participar no estudo, crianças que não possuam:

- qualquer tipo de deficiência motora ou sensorial (incluindo surdez);
- défice cognitivo;
- dificuldades de aprendizagem;
- e que nunca tenham beneficiado de apoio em Terapia da Fala.

Seguidamente, pedimos aos Educadores que entreguem o questionário ao familiar/cuidador da criança e que lhe peça para este o devolver devidamente preenchido.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

Se tiver perguntas, comentários ou recomendações sobre este estudo pode contactar as investigadoras:

Ana Sousa – anasousa.tf@gmail.com

Ana Filipa Santos – afilipa_santos@hotmail.cvom

ANEXO 5

LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS QUE COLABORARAM NO ESTUDO

ESCOLAS QUE COLABORARAM NO ESTUDO

Concelho	Escolas
Anadia	E3
Gondomar	E1, E2, E4, E5, E8, E10, E11, E12
Maia	E9, E13, E15
Porto	E14, E16
Valongo	E17

ANEXO 6

CODIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES PROFISSIONAIS

CODIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES PROFISSIONAIS

A -Indústrias Transformadoras
B- Construção
C - Produção e distribuição, electricidade, gas e água
D - Comércio por grosso e a retalho, rep. de veículos automóveis
E - Alojamento e Restauração
F - Transportes, Armazenagem e Comunicações
G - Actividades Financeiras
H - Actividades Imobiliárias, alugueres e serviços prestados às empresas
I - Adm. Pública, Defesa e Seg. Social
J - Educação
K – Saúde
L – Não Identificado
M – Auxiliar de acção educativa ou médica
N – Desempregado/ Doméstico
O – Estudante